

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Kateřina Nováčková

**Didaktika anglického jazyka pro neslyšící na střední škole**

Didactics of English language for the deaf at secondary schools

**Poděkování:**

Touto cestou bych chtěla poděkovat svému vedoucímu doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za cenné rady a připomínky a odborné vedení této práce. Mé velké díky také patří všem neslyšícím žákům, Neslyšícím absolventům a učitelům, kteří se na výzkumu podíleli, a bez kterých by můj výzkum nikdy nebylo možné realizovat. V neposlední řadě bych chtěla jmenovitě poděkovat Mgr. Davidovi Jordovi za možnost konzultací týkajících se Neslyšících a za jeho pomoc s grafickou a formátovou úpravou této práce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. června 2021

Kateřina Nováčková

**Klíčová slova (česky)**

*Neslyšící, Kultura Neslyšících, didaktika, anglický jazyk, komunikace*

**Klíčová slova (anglicky):**

*Deaf, culture of the Deaf, didactics, English language, communication*

## **Abstrakt (česky)**

Diplomová práce „Didaktika anglického jazyka pro neslyšící na střední škole“ chce zjistit, jaké metody výuky a komunikace nejvíce pomáhají neslyšícím žákům střední školy při výuce anglického jazyka, k osvojení si nového učiva a úspěšného vykonání maturitní zkoušky.

Diplomová práce byla zpracována z důvodu, že v našich podmínkách není doposud zpracována žádná didaktika, metodika či manuál pro výuku anglického jazyka neslyšících žáků na střední škole, proto tato práce má částečně suplovat úlohu metodiky pro učitele anglického jazyka na středních školách, kde vyučují neslyšící žáky.

Teoretická část diplomové práce se zabývá termíny týkající se surdopedie, také ukazuje na skutečnost, že neslyšící jsou součástí jazykové a kulturní minority. Práce poukazuje na to, že při výuce neslyšících žáků můžeme využívat různých způsobů komunikace. Určitá část diplomové práce je věnována maturitě z anglického jazyka. V poslední části jsou nastíněny metody výuky angličtiny se specifickým zaměřením na neslyšící.

Výzkumná část se získanými poznatky v teoretické části pracuje a zaměřuje se na vhodnost užívání forem, metod výuky a způsobu komunikace s neslyšícími žáky na střední škole v pedagogickém procesu při výuce anglického jazyka k dosažení vzdělávacího cíle – maturity z anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole a získání stanovené kompetence v užívání anglického jazyka.

Pro dosažení tohoto cíle byl zvolen kvalitativní výzkum. Osloveni byli všichni neslyšící žáci ze střední školy pro sluchově postižené, Neslyšící absolventi a slyšící učitelé neslyšících. Výzkum byl proveden formou polostrukturovaných rozhovorů. Výpovědi respondentů byly analyzovány a triangulovány.

**Abstract (in English):**

The final thesis “Didactics of English language for the deaf at secondary schools” tries to find out what methods of lessons and communication would be the most useful for the deaf during English lessons them to pass the final exam at secondary schools.

This final thesis was written because of the lack of materials for the deaf. In the Czech Republic there are neither didactics nor methods, manuals on how to teach English to the deaf at secondary schools. Therefore, this thesis could be used as a methodology for the English teachers of the deaf at secondary schools.

The theoretical part of the final thesis focuses on the terminology. It points out that the Deaf belongs to the language-cultural minority. There are also shown that different ways of communication that can be used in terms of the deaf. One part is focused on the English final exam. In the last part there are mentioned some specific methods which can be used for teaching English to the deaf.

The practical part follows the theoretical part and concentrates on the methods of teaching and the ways of communication with the deaf during English lessons at a secondary school.

To reach our goal the qualitative research was chosen. Our respondents were deaf students of one secondary school for the deaf, Deaf graduates and hearing teachers of the deaf. We used interview. Their results were analysed and trianguled.

# OBSAH

1	Úvod.....	9
2	Teoretická východiska .....	11
2.1	Základní terminologie surdopedie.....	11
2.2	Fyziologická funkce sluchového orgánu.....	12
2.3	Klasifikace sluchových vad.....	13
2.3.1	Dělení sluchové vady podle stupně sluchové ztráty .....	13
2.3.2	Dělení sluchové vady podle místa sluchového postižení.....	14
2.3.3	Dělení sluchové vady podle doby vzniku .....	15
2.4	Kompenzační pomůcky .....	16
2.5	Kultura neslyšících.....	17
2.5.1	Umění Neslyšících .....	19
2.5.2	Zvyky a tradice .....	19
2.5.3	Pravidla chování v komunitě Neslyšících.....	20
2.6	Komunikace osob se sluchovým postižením .....	20
2.6.1	Komunikace dětí se sluchovým postižením v raném věku.....	21
3	Vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	23
3.1	Pedagog žáků se sluchovým postižením .....	23
3.1.1	Neslyšící vs slyšící pedagog .....	24
3.2	Způsoby komunikace žáků se sluchovým postižením .....	27
3.2.1	Orální komunikace.....	28
3.2.2	Simultánní komunikace .....	29
3.2.3	Totální komunikace .....	29
3.2.4	Bilingvní způsob výuky .....	31
3.2.5	Simultánní tlumočení .....	34
4	Anglický jazyk jako maturitní předmět žáků se sluchovým postižením .....	35
4.1	Referenční rámec anglického jazyka .....	35
4.2	Maturita z anglického jazyka .....	38
4.2.1	Maturita z anglického jazyka u neslyšících .....	40
5	Didaktika a metody výuky anglického jazyka .....	44
5.1	Didaktika .....	44
5.1.1	Metody názorně-demonstrační .....	45
5.1.2	Didaktické hry.....	47
5.1.3	Projektová výuka .....	48
5.2	Specifika výuky anglického jazyka u neslyšících žáků .....	49
5.2.1	Výuka slovní zásoby .....	50

5.2.2	Výuka gramatiky.....	51
5.2.3	Výuka psaného projevu .....	52
5.2.4	Výuka čtení .....	53
5.2.5	Shrnutí.....	54
6	Výzkum.....	56
6.1	Cíl výzkumu .....	56
6.2	Výzkumný vzorek .....	57
6.3	Strategie výzkumu.....	58
6.4	Metody výzkumu .....	59
6.5	Způsob vyhodnocení dat .....	59
6.5.1	Sběr a třídění dat .....	59
6.5.2	Analýza .....	60
6.5.3	Komparativní analýza .....	62
6.6	Výsledky výzkumu.....	62
6.7	Závěr výzkumu.....	76
6.8	Diskuse.....	77
6.9	Doporučení pro praxi .....	79
7	Závěr .....	81
8	Seznam použité literatury .....	85
8.1	Knižní zdroje .....	85
8.2	Zdroje internetové .....	89
9	Seznam obrázků .....	92
10	Seznam tabulek .....	93
11	Seznam příloh .....	94



# 1 ÚVOD

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké metody či formy výuky co nejvíce pomáhají neslyšícím žákům střední školy při výuce anglického jazyka, k osvojení si nového učiva a úspěšného zvládnutí anglického jazyka na tomto typu školy, získání stanovených kompetencí v anglickém jazyku a úspěšném vykonání maturitní zkoušky.

Smysl této práce je shledáván hlavně v tom, že v našich podmínkách není doposud zpracována žádná didaktika, metodika či manuály pro výuku anglického jazyka neslyšících žáků na střední škole, proto tato práce má částečně suplovat úlohu metodiky pro učitele anglického jazyka na středních školách, kde vyučují neslyšící žáky. Navíc má těmto učitelům nastínit různé metody výuky anglického jazyka s poukázáním na to, který způsob žákům nejvíce vyhovuje nebo by jim vyhovoval.

Diplomová práce je rozdělená na část teoretickou a praktickou, přičemž teoretická část se zabývá popisem didaktiky, metod výuky anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole a způsoby komunikace s neslyšícími žáky v pedagogickém procesu.

V první kapitole jsou vysvětleny termíny týkající se surdopedie, klasifikace sluchových vad, kompenzačních pomůcek a je zde poukázáno na to, že neslyšící jsou součástí jazykové a kulturní minority. Druhá část zdůrazňuje, že při výuce neslyšících žáků můžeme využívat různých způsobů komunikace, přičemž každý druh komunikace má jiné kvality a úskalí. Také je zde zmíněno, že je rozdíl, zda vyučuje slyšící či neslyšící pedagog. Třetí část je věnována maturitě z anglického jazyka, kde jsou vysvětleny rozdíly mezi maturitou pro intaktní žáky a maturitou pro žáky neslyšící. Čtvrtá část je zasvěcená didaktice anglického jazyka a metodám výuky anglického jazyka neslyšících žáků.

Výzkumná část se získanými poznatky v teoretické části pracuje a zaměřuje se na vhodnost užívání forem, metod výuky a způsobu komunikace s neslyšícími žáky na střední škole v pedagogickém procesu při výuce anglického jazyka k dosažení vzdělávacího cíle (maturity z anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole a získání určité kompetence v užívání anglického jazyka). Cílem je právě zjistit jaké by byly vhodné didaktické formy, metody výuky anglického jazyka implementovat a jaké způsoby komunikace neslyšící žáci preferují v hodinách anglického jazyka na střední škole.

K dosažení tohoto cíle byl vybrán kvalitativní výzkum. Osloveni byli všichni žáci ze střední školy pro sluchově postižené – vybráni byli pouze neslyšící žáci, kteří preferují znakový jazyk, jako jejich přirozený jazyk. Rozhovory byly uskutečněny ve skupinkách

a nahrávány. Aby došlo, k co možná nejmenšímu zkreslení dat, tak bylo využito triangulace a jako další skupiny respondentů byli Neslyšící absolventi středních škol pro neslyšící a slyšící učitelé, kteří vyučovali či stále vyučují neslyšící žáky anglický jazyk. Byly použity polostrukturované rozhovory reflektující teorii. Výpovědi respondentů byly analyzovány a na jejich základě byly učiněny závěry výzkumu.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

První kapitola diplomové práce se zabývá teoretickými východisky, která se týkají právě osob se sluchovým postižením. Tato kapitola má za úkol nastínit základní termíny týkající se terminologie surdopedie, ukázat základní dělení sluchové vady a dále je zaměřena na komunikaci osob neslyšících, ohluchlých a nedoslýchavých, která je klíčová pro celou diplomovou práci, stejně tak pro výuku žáků s touto vadou. V neposlední řadě je zde poskytnut pohled na kulturu Neslyšících, jež je doprovází celý život a pomáhá utvořit jejich identitu.

### 2.1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE SURDOPEDIE

Základem pro vytvoření si představy o lidech se sluchovým postižením je potřeba si ujasnit některé klíčové termíny spadající do surdopedie, jež je „*obor speciální pedagogiky věnující se lidem se sluchovým postižením*“ (Švarcová, 2012, 206).

V první řadě je nutné osvětlit rozdíl mezi pojmy postižení, vada a handicap. **Vadou** rozumíme narušení psychické, anatomické nebo fyziologické struktury nebo funkce. Zatímco **postižením** označujeme omezení či ztrátu schopnosti vykonávat určitou činnost, která je intaktním člověkem vykonávána zcela běžně. Z **handicapu** naopak vyplývají určitá omezení – člověk s handicapem se nemůže naplno věnovat své roli (Slowík, 2007).

A konkrétněji termínem **sluchové postižení** rozumíme různé stupně ztráty sluchu od lehké nedoslýchavosti až po úplnou hluchotu. (Švarcová, 2012).

Pojem sluchové postižení je zároveň termínem, který pod sebou zaštiťuje skupiny lidí jako jsou nedoslýchaví, ohluchlí a prelingválně neslyšící.

Podle Hudákové (2005), pokud mluvíme o lidech **nedoslýchavých**, mluvíme o lidech, kteří mají zhoršený sluch oproti běžné populaci, avšak sluch jim zcela nevymizel.

**Prelingválně neslyšící** jsou lidé, u nichž došlo ke ztrátě sluchu perinatálně, nebo před vývojem řeči, tj. v období mezi čtvrtým a šestým rokem (Slowík, 2007).

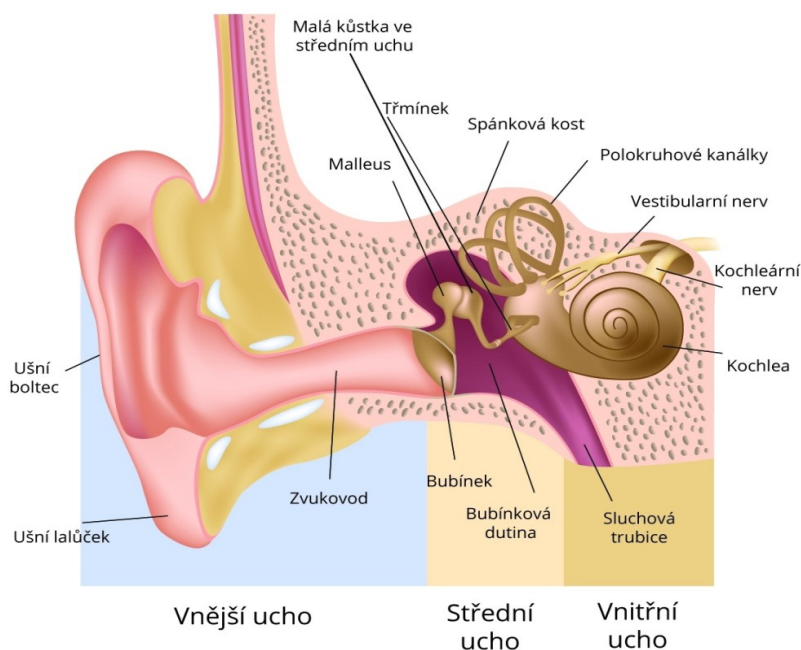
Lidé ohluchlí přišli o sluch až po vývoji jazyka, tzn. po šestém roce života (Hudáková, 2005).

Rozdíly tedy můžeme spatřovat v tom, že člověk nedoslýchavý je schopen zachytit zvuky, rozumět mluvené řeči, avšak jeho sluch je zhoršený oproti většinové společnosti, zatímco člověk neslyšící ani s kompenzačními pomůckami tyto zvuky a mluvenou řeč zachytit nemůže (Hudáková, 2005).

## 2.2 FYZIOLOGICKÁ FUNKCE SLUCHOVÉHO ORGÁNU

Nežli se podíváme na rozdělení sluchových vad, je záhodno vědět, jak funguje lidské ucho. Pochopení funkce sluchového ústrojí nám totiž umožní lépe uchopit dělení sluchových vad.

Sluchové ústrojí se skládá ze tří částí: zevní, střední a vnitřní ucho – všechny tyto části jsou vyobrazeny na obrázku č. 1. Zevní ucho se skládá z ušního boltce, zevního zvukovodu a bubínku. Na vnější ucho navazuje střední ucho, jež se skládá ze středoušní dutiny a ze sluchové kůstky, která je tvořena kladívkem, kovádkou a třmínkem. Na tuto část navazuje vnitřní ucho, které je tvořeno dvěma částmi, a to vestibulární a sluchovou. Část vestibulární se skládá ze dvou váčků a tří půlkruhových kanálů a část sluchová má v sobě hlemýždě, tzv. kochleii (Muknšnáblova, 2014).



Obrázek 1 - Sluchové ústrojí

Zdroj: [www.symptomy.cz/anatomie/ucho](http://www.symptomy.cz/anatomie/ucho)

*„Zvuk je přenášen pomocí zvukových vln. Ty jsou zachycovány boltcem vnějšího ucha a postupují zvukovodem k bubínku, který se vlněním rozkmitá, a kmity se dále přenášejí na středoušní kůstky. Jejich kmitání uvede do pohybu tekutinu v hlemýždi vnitřního ucha, jejíž pohyb způsobí vychýlení vláskových buněk. Vlaskové buňky přeměňují tyto pohyby na elektrické impulzy, které jsou přenášeny na sluchový nerv a dále do mozku, kde je zpracováváme jako zvuk” (Hudáková, 2005).*

## **2.3 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD**

Sluchové vady můžeme dělit podle několika kritérií. A to podle stupně/intenzity sluchové ztráty, podle doby vzniku, podle typu/místa vzniku nebo podle jejich etiologie (Slowík, 2007). V této části se na jednotlivé druhy klasifikací zaměříme.

### *2.3.1 Dělení sluchové vady podle stupně sluchové ztráty*

Prvním dělením sluchové vady, které si zde nastíníme, je podle stupně ztráty sluchu. *„Zvuk má dvě základní měřitelné vlastnosti – výšku a hlasitost.“* Výška hlasu se měří v hertzech (Hz) a hlasitost zvuku naopak měříme v decibelech (dB) (Fenclová, 2012, 17). Sluchové pole je *„rozsah zvuků dle intenzity (0–130 dB) a frekvence (16 Hz–20 kHz), které je lidské ucho schopno pojmout“* (Muknšnáblova, 2014, 16). Za práh slyšení je považován nejslabší zvuk, který je možné zachytit (Muknšnáblova, 2014). Práh bolesti udává hranici, jež označuje vysoký zvuk, který je možné zachytit, ale už je vnímán jako bolestivý podnět (Hrubý, 1998).

Kategorie	Ztráta sluchu
Normální sluch	0–20 dB
Lehká nedoslýchavost	20–40 dB
Střední nedoslýchavost	40–55 dB
Středně těžké poškození sluchu	55–70 dB
Těžké poškození sluchu	70–90 dB
Velmi závažné postižení sluchu	Nad 90 dB

Tabulka 1 - Dělení sluchové vady podle stupně sluchové ztráty

Zdroj: Fenclová, 2012, 18

Pro přesnější představu, co je schopný člověk s různým stupněm ztráty sluchu slyšet, uvádím sluchové pole, které je znázorněné v tabulce č. 2

Příklady hluku	Hladina intenzity v dB
Práh slyšení	0
Padající listí	20
Hlasitý rozhovor	55
Křik	80
Jedoucí osobní auto v městském provozu	80
Jedoucí vlak	90
Rockový koncert, sbíječka	110
Práh bolesti	130

Tabulka 2 - Sluchové pole

Zdroj: volně podle <http://eprehledy.cz/hlucnost-decibely-priklady-hluku.php>

### 2.3.2 Dělení sluchové vady podle místa sluchového postižení

Další možnost dělení sluchové vady je podle místa, kde sluchová vada vzniká, zdali vzniká ve vnějším a středním uchu nebo vnitřním uchu a centrální nervové soustavě. Podle toho je také možné sluchovou vadu rozdělit na periferní a centrální. V periferní části je

zasaženo vnější ucho, střední ucho nebo vnitřní ucho. V centrální části je zasažen sluchový nerv (Slowík, 2007).

Periferní nedoslýchavost či hluchota se dělí na převodní vady, percepční vady a smíšené (kombinované) vady (Slowík, 2007). U převodních vad *„jsou sníženy vjemy ve všech tónech, ale nejedná se o úplnou ztrátu“* (Muknšnáblova, 2014, 18). Podle Muknšnáblvé (2014) je příčina ve vnějším nebo středním uchu. Šlapák (1999) dodává, že snížení těchto vjemů může nastat z důvodu ucpaného zevního zvukovodu, a to například kvůli ucpaní mazem, zánětem bubínku či úrazem. Naopak u percepční vady *„je většinou postiženo vnímání vysokých tónů a nedoslýchavý tak slyší řeč zkresleně, tedy kvalitativně změněnou“* (Šlapák, 1999, 25). Při percepční vadě dochází k poškození vnitřního ucha a CNS (Slowík, 2007). Kombinovaná (smíšená) vada vzniká kombinací převodních a percepčních složek (Hrubý, 1998).

Centrální nedoslýchavost či hluchota *„zahrnuje komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah. ... příznaky centrálních sluchových poruch jsou velmi rozmanité a mohou být způsobeny jednak organickou změnou, jednak funkční změnou“* (Šlapák, 1999, 26).

### 2.3.3 Dělení sluchové vady podle doby vzniku

Sluchové vady lze také dělit podle doby vzniku, a to na vady vrozené, získané nebo dědičné. Hrubý (1998) uvádí, že k vrozeným sluchovým vadám dochází v důsledku dědičnosti nebo v prenatálním období a tudíž se dítě s takovou ztrátou narodí. Slowík (2007) říká, že vrozené vady mohou nastat v důsledku onemocnění matky během jejího těhotenství například zarděnkami, spalničkami nebo chřipkou. Získané sluchové vady naopak přicházejí až v postnatálním období (Hrubý, 1998). Slowík (2007) dodává, že k získaným vadám dochází například následkem některých onemocnění, jako jsou příušnice nebo zarděnky, úrazy nebo v důsledku stárí. Dědičné vady sluchu jsou sice zděděné, ale nemusí se projevit hned v perinatálním období, ale mohou propuknout až ve věku pozdějším. Dochází k nim i v dospělosti (Hrubý, 1998).

## 2.4 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY

V této části jsou stručně prezentovány některé kompenzační pomůcky, které slouží lidem neslyšícím, ohluchlým a nedoslýchavým k překonání jejich handicapu. Mezi kompenzační pomůcky si můžeme například uvést sluchadla, kochleární implantáty nebo indukční smyčky.

Elektronická sluchadla jsou kompenzační pomůcka pro osoby, které mají alespoň zbytkový sluch. Tyto sluchadla mají za úkol přenos zvuku z venku do vnitřního ucha a tím zvuk zesílit (Hrubý, 1998). Sluchadla se skládají z mikrofону, zesilovače a reproduktoru (Šlapák, 1999). Mukšnáblova (2014) dále dodává, že sluchadel máme několik druhů. Mezi tyto sluchadla řadíme například sluchadla závěsná, nitroušní, kapesní nebo brýlové.



Obrázek 2 - Typy sluchadel

Zdroj: <https://www.vylecit.cz/1307/nedoslychavost-o-co-se-jedna-a-kolik-lidi-postihuje/>

Kochleární implantát je další kompenzační pomůckou, která se používá pro ty, jimž již sluchadla nepomáhají. Kochleární implantát je operativně vložen do hlavy a zaveden k sluchovému nervu. Kochleární implantát „funguje tak, že obchází poškozené vláskové buňky a přímo stimuluje vlákna sluchového nervu elektrickými impulzy. Informace je přenášena dále do mozku, kde je rozpoznávána jako zvuk“ (Hudáková, 2005).





*Obrázek 3 - Kochleární implantát*

Zdroj: <http://www.fnmotol.cz/odbor-komunikace/tiskovy-servis/novinky/archiv-2018/182018-40-vyroci-kochlearniho-implantatu/>

Jako poslední kompenzační pomůcku si zde uvedeme i takzvanou indukční smyčku. Indukční smyčka je pomůcka využívaná nedoslýchavými lidmi, aby jim pomohla zesílit zvuk z okolí. Díky ní dochází ještě k většímu zvýraznění zvuku, kterého by běžné sluchadlo nedocílilo. Indukční smyčka může být napojena na televizi nebo rádio, zesílí jejich zvuk a pomocí sluchadla se k nedoslýchavému člověku dostane jasnějšího zvuku (Hrubý, 1998).



*Obrázek 4 - Indukční smyčka*

Zdroj: <https://www.pomuckyproneslysici.cz/indukcni-smycka-iloop-plus/p1720>

## **2.5 KULTURA NESLYŠÍCÍCH**

V předchozí části bylo ukázáno, že na sluchové postižení můžeme nahlížet z medicínského hlediska. Na lidi s určitou ztrátou sluchu lze nahlížet jako na lidi handicapované, ale na druhou stranu je zde ještě jedna stránka, a to stránka kulturní, která

rozhodně nemůže být opomenuta. Neslyšící totiž vytvářejí komunitu. Komunitou se rozumí přirozené společenství obyvatel, jež mají společné znaky, kterými se vyznačují, jedním z těchto znaků je i společný jazyk (Geist, 1992).

Na kulturu můžeme nahlížet z různých hledisek. Z pedagogického hlediska se jedná o soubor výtvorů, jak materiálních tak nemateriálních. Jde například o poznatky, ideje, morální normy, které si společnost během vývoje vytvářela a předávala z jedné generace na druhou. Na kulturu můžeme také nahlížet z hlediska sociologického, kde kultura představuje určité způsoby chování, mravy, hodnoty a tradice, které jsou charakteristické pro určitou skupinu. O kulturní identitě mluvíme tehdy, jestliže je jedinec ztotožněný s hodnotami, tradicemi, kulturou jeho etické skupiny (Průcha, 1995a). Moore (2013) navíc dodává, že se kultura vyznačuje svou setrvačností. Ladd (2003) poukazuje na to, že definic Kultury neslyšících je mnoho. Jedna z definic poukazuje na to, že Neslyšící se chovají podle svých pravidel, používají společný komunikační kód, kterým je znakový jazyk a který si i předávají z generace na generaci. V neposlední řadě Neslyšící mezi sebou sdílejí své hodnoty a postoje.

Z jazykovědného pohledu můžeme napsat slovo „NESLYŠÍCÍ“ jak s malým „n“, tak s velkým „N“. Rozdíl je spatřován v tom, že pokud se na neslyšícího díváme z medicínského pohledu jako na člověka hendikepovaného, napíšeme malé „n“. Pokud se na člověka se sluchovou vadou díváme jako na člověka, který patří do jazykové kulturní menšiny, napíšeme velké „N“. Neslyšící, který používá jako svůj přirozený jazyk, tedy jazyk znakový, a který se účastní akcí pro lidi se sluchovým postižením, prosazuje práva Neslyšících a sám cítí sounáležitost s touto komunitou, se bude psát s velkým „N“. Pokud se tento člověk naopak bude snažit být součástí a více se identifikovat s majoritní společností, napíše se s malým „n“. Kosinová (2008) ale uvádí, že aby se člověk stal členem této komunity, musí být jí nejdříve přijat, což není tak jednoduché, a tento člověk musí vykazovat a splňovat určité znaky, které si různí autoři vykládají jinak. Například Ladd (2003) uvádí tři způsoby, jak se stát členem komunity Neslyšících. Jedním z nich je narodit se jako neslyšící neslyšícím rodičům (což je asi pouze 5 procent neslyšících). Další možností je vystudovat školu pro neslyšící. Třetí možností je se stýkat s členy komunity Neslyšících.

Jelikož neslyšící tvoří kulturní a jazykovou menšinu, můžeme očekávat, že jejich společenství s sebou přináší nemnohé tradice, zvyky a různá pravidla chování. V následujících podkapitolách na některé poukážu.

### 2.5.1 *Umění Neslyšících*

Důležitou součástí kultury Neslyšících je také umění. Podle Ladd (2003) je vyprávění a humor hlavně založen na používání znaků, protože se jedná o jazyk vizuální. Umění Neslyšících se prolíná všemi žánry, jedná se například o poezii, storytelling či divadelní vystoupení tlumočené do znakového jazyka. V českém prostředí bylo založeno dobrovolné sdružení tlumočnicků KukátkOO, které překládá umělecké texty do českého znakového jazyka, tzn., že dodává tlumočnický českého znakového jazyka například do divadel. Také humor se odlišuje od majoritní společnosti. Hudba taktéž může být ztvárněna znaky. Nedílnou součástí je též vyprávění příběhů a pohádek.

Kosinová (2008) také uvádí do umění Neslyšících hry, které si neslyšící hrají v klubech Neslyšících, jež navštěvují. Upozorňuje, že tyto hry jsou převážně vizuální.

Dalším typem umění je umění vizuální, do něhož řadíme malířství, sochařství a architekturu, která ovšem obsahuje prvky charakteristické pro tuto komunitu (Kosinová, 2008).

### 2.5.2 *Zvyky a tradice*

Zvyky a tradice Neslyšících jsou rozmanité, proto zde budou zmíněny pouze některé. Mezi zvyky si můžeme uvést tleskání, u kterého se zvedají ruce a třepotá se jimi, nebo přání „dobrou chuť“ se dělá poklepáním zatnuté pěsti do stolu, popřípadě do vzduchu, pokud nemáme před sebou stůl (Kosinová, 2008).

Součástí kultury Neslyšících je i sdružování Neslyšících, které se koná ve spolcích, stacionářích, klubech a při různých akcích a příležitostech, jako je například Miss neslyšících či plesy Neslyšících, které jsou podle Ladd (2003) možností, jak se znovu setkat s bývalými spolužáky a přáteli a rozšířit si tak síť známých. Charakteristické jsou také sportovní akce jako je například deaflympiáda, což je olympiáda pro lidi neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé.

Kultura Neslyšících také prostupuje do médií. S českými neslyšícími se můžeme setkat například ve filmu *Pupendo* nebo v pohádkách v českém znakovém jazyce, jako je *Vánoční království*, *Nejkrásnější dar*, *O nepovedeném čertovi* a *Kde bydlí strašidla*. Neslyšící mají své vlastní televizní vysílání TKN (Televizní klub neslyšících) a tichezpravy.cz. Dále vydávají periodika, kterými jsou například časopis *Unie*, jenž je vydáván Českou unií neslyšících, *Dětský sluch*, který vydává Centrum dětského sluchu *Tamtam* nebo *Jsem jedno ucho*, jež vydává Svaz neslyšících a nedoslýchavých (Nováčková, 2018).

### 2.5.3 Pravidla chování v komunitě Neslyšících

Neslyšící používají mnohem více doteků než slyšící, a to hlavně z důvodu upoutání pozornosti. Toto upoutání pozornosti používají například, když chtějí vstoupit do rozhovoru nebo rozhovor zahájit. Poklepání je přijatelné na rameni, horní části paže nebo na stehnu. Další možností, jak upoutat pozornost, je pomocí světelné signalizace – blikání světly, nebo pomocí vibrací – dupnutí (Kosinová, 2008).

Při komunikaci s neslyšícím, nedoslýchavým nebo ohluchlým člověkem je důležité, abychom neustále dodržovali oční kontakt, neodvraceli obličej nebo nechodili po místnosti (Švarcová, 2012). Dále je nevhodné, aby znakující stál ve směru, ze kterého přichází slunce, protože v tu chvíli není možné dobře odezírat (Kosinová, 2008).

## 2.6 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Slovo komunikace je latinského původu a znamená spojovat. V širokém smyslu slova to znamená přenos. Jedná se o přenos informace mezi mluvčím a adresátem (Petrusek, 1996).

Jak již bylo zmíněno výše, komunita Neslyšících se od slyšící majority odděluje hlavně jiným komunikačním kódem a tím může být komunikace mezi slyšícím člověkem a neslyšícím člověkem značně ztížena. V této části si uvedeme možnosti komunikace osob neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých. Tyto komunikační systémy můžeme dělit na audioorální a vizuálně motorické.

Mezi audioorální komunikační systémy řadíme mluvenou řeč, písemné dorozumívání a odezírání. Odezírání je vizuální přijímání řeči. Odezírání je velmi náročné, nejenže některé hlásky se od sebe špatně rozeznávají a jsou často zaměnitelné, ale dlouhé odezírání je také náročné na psychiku jedince (Mukšnáblová, 2014). Švarcová (2012) dodává, že člověk může odezírat jen ta slova, která již zná. Slova, jež při odezírání nezachytne, je nucen si domyslet.

Mezi vizuálně motorické komunikační systémy řadíme znakový jazyk, v našem prostředí je to český znakový jazyk, znakovaná čeština a prstová abeceda. Pro naše účely využijeme definice těchto pojmů ze zákona č. 384/2008 Sb. o znakové řeči a změně dalších zákonů. Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace. Znakovaná čeština je uměle vytvořená a využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. O prstové abecedě

tentýž zákon říká, že využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.

### 2.6.1 *Komunikace dětí se sluchovým postižením v raném věku*

Z důvodu toho, že jiný komunikační prostředek je jedním z hlavních atributů, který odděluje minoritu lidí neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých od většinové společnosti, je záhodno si uvědomit, že tento komunikační prostředek později ovlivňuje vzdělání, proto je nutné mu věnovat větší pozornost. Pokud dítě ohluchne nebo se jako neslyšící narodí, tak tento komunikační prostředek za něj nejprve volí rodiče.

Podle Vágnerové (2012) by si rodiče měli co nejdříve zvolit jazyk, který budou primárně při výchově jejich dítěte používat. Dítě by si mělo tento jazyk osvojit do pěti let života, jinak toto zpoždění bude obtížně dohánět. *„Jazyková stimulace a fungující zpětná vazba mezi maminkou (a dalšími rodinnými příslušníky) a dítětem během prvních let života dítěte jsou také jedny z hlavních předpokladů pro jeho zdravý rozumový a citový rozvoj“* (Vágnerová, 2012, 60).

Vedle výběru jazyka čelí rodiče i dalším otázkám. Jednou z nich je i ta, zda a jakou kompenzační pomůcku svému dítěti poskytnou. Pokud se rozhodnou pro sluchadla nebo kochleární implantát je vhodné, aby kromě mluvené řeči, bylo dítě vedeno k znakovému jazyku. Je důležité zmínit, že znakový jazyk nebrání dítěti, aby se naučilo používat mluvený jazyk (Hronová, 2002).

Učení se znakovému jazyku a mluvené řeči probíhá totožně. První znaky či první slova se objevují před nebo okolo prvního roku dítěte. Stejně jako slyšící dítě žvatlá, některá slova nezvládá ze začátku správně vyslovit, tak i neslyšící a nedoslýchavé děti dělají chyby. Používají znaky na správném místě, ale zato používají jiný tvar rukou. Využívají ten tvar rukou, který je pro ně nejjednodušší. Vysvětluje se to tím, že jemná motorika není ještě dotvořená. Učení se znakovému jazyku probíhá obdobně jako učení se mluvenému jazyku. Nejdříve děti znakují jednotlivé znaky, před druhým rokem začnou spojovat znaky dva. Mezi druhým a třetím rokem začnou používat jednoduché věty. Mezi pátým a šestým rokem si osvojují gramatické struktury (Hronová, 2002).

Na rozdíl od dítěte slyšícího, dítě neslyšící nebo nedoslýchavé získává méně informací. Vyplývá to z faktu, že neslyšící dítě se na znakovou osobu musí dívat. Slyšící dítě tyto informace přijímá bezděčně. Neslyšící dítě se musí také naučit rozdělovat pozornost mezi maminku a hračku, se kterou si hraje (Hronová, 2002).

Švarcová (2012) dodává, že pokud se jedná o prelingválně neslyšící dítě, tak má omezenější slovní zásobu než slyšící dítě v českém jazyce. Také často nedokáže myslet v jazyce majoritní společnosti. V neposlední řadě je třeba si uvědomit, že pokud člověk využívá znakového jazyka jako mateřského, nejspíše bude docházet ke komunikačním šumům s neznakovou společností, proto tento neslyšící, ohluchlý popř. nedoslýchavý člověk bude preferovat společnost lidí, kteří komunikují ve stejném jazyce, a které spojují stejné nebo obdobné zkušenosti.

Z výše uvedeného je důležité si uvědomit, že znakový jazyk je plnohodnotný komunikační prostředek, kterým se domlouvají lidé nedoslýchaví, neslyšící a ohluchlí. Je jazykem, který má svůj vývoj, ale jedná se o jazyk vizuálně motorický na rozdíl od mluvených jazyků, které jsou audio-orální. I z důvodu toho je myšlení uživatelů znakového jazyka podmíněno jejich jazykem a tím se liší od uživatelů jazyka mluveného.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Tato kapitola navazuje na předešlou kapitolu, kde bylo uvedeno, že komunikace začíná už v raném věku mezi matkou a dítětem, a v téže době dochází i k volbě jazyka, ve kterém bude dítě vychováno. V této kapitole budeme pokračovat další volbou, která čeká na rodiče a na dítě samotné, a to je výběr školy, do které dítě nastoupí. Volba školy je zásadní, protože v každé škole je volený nějaký způsob komunikace. A na tyto možnosti škol, role pedagoga a hlavně na způsoby komunikace se v této kapitole zaměříme.

#### 3.1 PEDAGOG ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Žáci mají možnost si vybrat, zda se začlení do škol hlavního vzdělávacího proudu, tzn. jejich vzdělávání bude probíhat v inkluzi nebo se budou vzdělávat ve školách pro sluchově postižené. V Praze jsou celkem tři střední školy pro žáky se sluchovým postižením a to: střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Výmolova, gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Ječná, střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova. Další školy pro neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé můžeme nalézt ve Valašském Meziříčí, Hradci Králové, Ostravě, Olomouci, Plzni, Liberci, Ivančicích, Českých Budějovicích, Brně a Kyjově.

Ať už se žák, popř. jeho rodiče rozhodnou pro jakoukoliv školu, jedním z hlavních aktérů vzdělávání bude učitel. „*Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, 2003, 261). Podle Zieleniecové (2014) jsou na učitele kladena velká očekávání, a to jak ze strany kolegů, tak ze strany žáků, rodičů a širší veřejnosti. Navíc i pedagog samotný má od sebe jistá očekávání. Podle Dytrtové (2009) by měl být učitel morálně bezúhonný, schopný efektivně komunikovat, být odolný vůči stresu a být schopný sebepoznání a sebereflexe. Zieleniecová (2014) navíc dodává, že podle společenských očekávání je učitel znalcem ve svém oboru, vychovatelem, pomocníkem a rádcem, hodnotitelem, organizátorem, tvůrcem, projektantem, hercem a režisérem. Podle Havlíka, Koti (2011) je možné na učitele nahlížet z pohledu sociologického jako na člena společnosti, který vštěpuje studentům morální pravidla, soudce, který dává známky a hodnocení, vlastníka svých znalostí a dovedností, pomocníka, který je nápomocný studentům, rozhodčího, který řeší spory svých žáků, detektiva, to jest toho, kdo vyhledává ty, jež porušují pravidla. Učitel se dále stává předmětem identifikace, je někým, s kým se mohou

jeho žáci ztotožnit. A v neposlední řadě se stává podporovatelem ega, to znamená, že se snaží žákům pomoci nalézt sama sebe a rozvíjet jejich potenciál.

Z výše zmíněného je vidět, že pedagog zastává důležitou roli ve školním procesu. Avšak žáci neslyšící a nedoslýchaví nebo ohluchlí mají specifické vzdělávací potřeby, proto jsou i na pedagoga, který učí tyto žáky kladeny vyšší nároky. Bogner (2011) mezi tyto předpoklady uvádí znalost surdopedie a typů sluchového postižení. Dále by měl pedagog vědět, jaký jeho žáci vyžadují způsob komunikace, a měl by být schopný se jim přizpůsobit. Pedagog by měl také disponovat znalostmi o kompenzačních pomůckách, znakovém jazyce a kultuře Neslyšících. Kupčíková (2008) k tomu dodává, že by pedagog měl mít přehled o vhodných volnočasových aktivitách pro své neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé žáky. Měl by znát organizace pro Neslyšící a vědět, kde se dá objednat tlumočník. Podle Zvonka (2001) si Neslyšící žáci nejvíce váží těch pedagogů, kterým rozumí a kteří se s nimi snadno a bezbariérově domluví. Je tedy nezbytné, aby pedagog rozuměl a uměl se vyjadřovat ve znakovém jazyce.

Kupčíková (2008) navíc upozorňuje, že sluchové postižení se může kombinovat i s jinými druhy postižení, proto je potřeba, aby pedagog měl přehled o všech speciálně pedagogických disciplínách. V neposlední řadě by měl ovládat vývojovou psychologii a umět ji aplikovat v praxi.

### *3.1.1 Neslyšící vs slyšící pedagog*

Domníváme se, že je velice důležité brát v úvahu, že se žáci identifikují se svým učitelem. Učitel se pro žáka stává vzorem. Proto zde vyvstává otázka, pokud je žák z jiného sociokulturního prostředí, zda nepotřebuje k identifikaci člověka ze stejného sociokulturního prostředí. Pro potřeby zodpovězení této otázky, byla zejména použita literatura od neslyšících autorů.

Jorda (2010) poukazuje na skutečnost, že Neslyšící pedagog má s Neslyšícím žákem stejný jazyk, kulturu a historii. Neslyšící pedagog si prošel stejnou zkušeností jako jeho Neslyšící žáci, a proto pouze Neslyšící s Neslyšícím dokáže stoprocentně komunikovat. Proto spatřuje výhodu Neslyšícího pedagoga hlavně v tom, že dokáže v průběhu svého výkladu kontrolovat, zda žák jeho látku chápe či nikoliv. Slyšící pedagog, který si takovou zkušeností neprošel a nemá takový „jazykový cit“, nemůže tak dokonale na Neslyšící studenty reagovat. Navíc slyšící pedagog si výklad studenta může špatně vyložit.



Erting (1988 podle Hauser, 2010) si všímá rozdílů mezi výukou slyšícího pedagoga a Neslyšícího pedagoga. Zatímco slyšící znakuující pedagog začal znakovat ještě před tím, než se na něj jeho studenti podívali, tak Neslyšící pedagog používal různých signálů, aby upoutal pozornost žáků a následně poté začal znakovat. Mather (1989 podle Hauser, 2010) toto tvrzení podporuje a dodává, že pouze Neslyšící dokáže navázat vhodnou technikou oční kontakt s Neslyšícím žákem, aby upoutal jeho pozornost. Slyšící učitelé ve snaze navázat oční kontakt s žáky, je většinou popletou a ti neví, kam se dívat. Podle Zbořilové (2011) je navíc Neslyšící pedagog více názorný ve svém výkladu. A dodává, že při výuce Neslyšícího pedagoga jsou kázeňské problémy méně časté, protože mu žáci více důvěřují.

Bienveu (2008, podle Hauser, 2010) říká, že hodně Neslyšících dětí je z rodiny špatně vybaveno znakovým jazykem, a pokud ani jejich učitelé nejsou na úrovni rodilých mluvčích v užívání znakového jazyka, tak není možné očekávat, že Neslyšící děti budou mít stejné výsledky jako děti slyšící. Říká se, že Neslyšící děti nemají potíže s učením, ale veškeré potíže jsou způsobeny tím, že slyšící učitelé jsou špatně připraveni na komunikaci se svými Neslyšícími žáky. Červinková (2002) uvádí, že nastupuje-li slyšící pedagog na školu pro Neslyšící, tak mnohdy je to pro Neslyšící studenty náročné. Studenti si s nástupem nového učitele kladou otázku: „*Bude mi rozumět?*“ „*Budu rozumět tomu, co říká?*“ Pro žáky je to náročné období, kdy si jak slyšící pedagog, tak Neslyšící žáci na sebe zvykají, aby komunikace probíhala co možná nejúspěšněji. Pro žáka to znamená vynakládat větší námahu při komunikaci a také možné trauma, pokud je komunikace neúspěšná.

Podle Hrubého (1997) vzniká mezi Neslyšícími žáky a jejich slyšícím učitelem pocit nerovnosti, a to za předpokladu, že se slyšící učitel považuje za příslušníka „nadřazené“ skupiny, byť jen podvědomě. Neslyšící žáci mají pak kvůli nedostatečným sociálním zkušenostem a vzorům sociální potíže. Vůči slyšícím navíc u některých panuje zakořeněná nedůvěra.

Jorda (2010) dodává, že Neslyšící žák má v Neslyšícím pedagogovi vzor. Neslyšící pedagog totiž žákovi přináší komunikační vzor. Ukazuje mu, že se dokáže „čistě“ vyjadřovat ve znakovém jazyce, tím stoupá na hodnotě v očích svého žáka a žák si tím i rozšiřuje zásobu znaků. Navíc Neslyšící pedagog pomáhá žákovi se identifikovat s kulturou Neslyšících a posilovat tak jeho hrdost. A také Neslyšící pedagog svým žákům slouží jako zdroj informací, co se týče historie Neslyšících a kultury Neslyšících. Podle Zvonka (2006) dále Neslyšící učitel spojuje své žáky s dalšími Neslyšícími.

Jorda (2010) další výhodu vidí v tom, že Neslyšící pedagog může žákům ukazovat, jak správně využívat služeb tlumočníka a jak se k němu chovat. Žáci by pak tento model měli převzít. V neposlední řadě Neslyšící žáci vidí, že jejich Neslyšící učitel komunikuje se slyšícími učiteli a vidí, jak tato kooperace může fungovat. Komorná (2008) vidí výhodu u Neslyšícího pedagoga v tom, že skýtá rodičům možnost nahlédnout na vzdělávání dětí z perspektivy Neslyšícího. Z názorů různých autorů lze vidět, že Neslyšící pedagog hraje nezastupitelnou roli. Pomáhá Neslyšícímu žákovi najít jeho identitu, seznamuje ho s kulturou Neslyšících, ukazuje mu, jak se pohybovat ve světě slyšících, ale hlavně je jeho výklad přirozenější.

V neposlední řadě bychom chtěli poukázat a výzkumy Kupčikové (2008). Ta zpovídala Neslyšící žáky a ptala se jich, jaké vidí výhody a nevýhody v tom, když měli Neslyšícího pedagoga, a když měli pedagoga slyšícího. Výsledky výzkumu ukazují, že Neslyšící pedagogové poskytují tyto výhody: mají znalosti kultury Neslyšících, dodržují zásady komunikace, mají přehled o kompenzačních pomůckách a používají bezproblémově znakový jazyk, což pomáhá žákům lépe a rychleji pochopit novou látku a nejsou tak unaveni, jako když musí odezírat u neznakujícího učitele. Neslyšící učitelé mají stejný přístup ke všem svým žákům a také je zde rovnocenný vztah mezi nimi a žákem. Ve výuce vždy panovala dobrá atmosféra, učitelé byli ochotni se žákům více věnovat a vše dostávalo osobní rozměr. Jako nevýhodu Neslyšící studenti spatřovali v tom, že někteří Neslyšící vyučující se odkláněli od výuky a neměli dostatečné znalosti v českém jazyce (Kupčiková, 2008).

Naopak výhody slyšících učitelů spatřují Neslyšící žáci v tom, že pro ně měli písemné opory, snažili se a ochotně s žáky pracovali. Také jim věnovali více času. Při výuce většinou panovala dobrá atmosféra a dobré vztahy. Na druhou stranu měli slyšící pedagogové nedostatečné znalosti z oblasti komunity Neslyšících, nedodržovali základy komunikace, nevyznali se v kompenzačních pomůckách. Vztahy mezi nimi a žáky byly nerovnocenné. Občas panovala negativní atmosféra a také jejich přístup nebyl rovnocenný ke všem studentům (Kupčiková, 2008).

Celkově lze říct, že učitel hraje nezbytnou úlohu. Na každého pedagoga jsou kladeny vysoké nároky, jak ty, které si na sebe klade sám, tak ty, které na něj nakládá společnost a jeho bezprostřední pracovní okolí. Ještě vyšší nároky jsou kladeny na pedagoga, který vyučuje žáky neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé. Vzhledem k tomu, že žáci Neslyšící patří do minoritní skupiny, která má svůj vlastní komunikační kód, historii a kulturu, je žádoucí, aby

každý pedagog měl o této kulturní a jazykové skupině informace a ovládal jejich přirozený jazyk.

Z názorů různých autorů vyplývá, že nejvhodnějším pedagogem pro Neslyšící žáky, je pedagog Neslyšící, protože se stává pro Neslyšící žáky vzorem. Ukazuje jim, čeho všeho můžou dosáhnout, posiluje jejich identitu s minoritou Neslyšících a je pro ně zdrojem informací. A hlavně jeho výklad je přirozený a více názorný.

Podle autorů může být slyšící pedagog vhodným pedagogem, pokud ovládá znakový jazyk, dodržuje pravidla komunikace a má povědomí o kultuře Neslyšících. Ale nikdy nemůže nabídnout to, co pedagog Neslyšící, protože si neprošel stejnou zkušeností. Pedagog má na své žáky vliv, může posilovat jejich integritu a rozvíjet jejich jazyk. Z důvodů toho, že je pedagog nedílnou součástí vzdělávacího procesu, při volbě školy, by měl být zvažován i aspekt, zda na dané škole jsou Neslyšící učitelé či ne.

### **3.2 ZPŮSOBY KOMUNIKACE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

Kromě volby školy a nezastupitelné role pedagoga je esenciální i komunikace. Výběr způsobu komunikace je ještě důležitější už žáků s nějakou sluchovou vadou, protože ti mohou inklinovat k jistému způsobu komunikace. V této části si uvedeme čtyři způsoby komunikace, které uvádí Krahulcová (2008), mezi něž patří bilingvní způsob komunikace, totální komunikace, simultánní komunikace a orální způsob komunikace.

Před prostudováním těchto druhů komunikace, je nezbytné si uvědomit, že znakový jazyk u Neslyšícího je jazykem prvním a psaná čeština je jazykem druhým, tedy jazykem cizím (Macurová, Hanáková, 2011). Navíc jazyky znakové se oproti mluveným jazykům v leckterých aspektech liší a tyto odlišnosti bychom měli mít na paměti, když budeme pozorovat odlišnosti a podstatu různých typů komunikace, abychom měli lepší představu o tom, které komunikační způsoby jsou vhodnější. Ronnie W. Wilbur podle Macurové (2001) říká, že znakové jazyky jsou nezávislé na strukturách většinových mluvených jazyků, a že znakové jazyky nebrání osvojování jazyka většinové společnosti. Rozpoznání strukturních rozdílů mezi jazykem znakovým a jazykem většinové společnosti může přispět k efektivní výuce většinového jazyka.

Znakový jazyk využívá prostor, mimiku, pohyb rukou i těla. „Gramatické vztahy jsou ve znakovém jazyce vyjádřeny nejen pomocí znaků ve větě, ale i dalšími prostředky, které mluvený jazyk nezná“ (Strnadová, 2001, 81). I pořadí znaků se od češtiny odlišuje. Navíc

znakovaná zásoba je jiná než zásoba v mluveném jazyce. V mluveném jazyce chybí ekvivalent znaku a naopak (Strnadová, 2001).

### 3.2.1 Orální komunikace

Jako první způsob komunikace si uvedeme komunikaci orální. Orální metody si kladou za cíl osvojit si mluvené, hláskové řeči a didaktický obsah vzdělávacího programu (Krahulcová, 2002). Podle Komorné (2008) je tento přístup založen na předpokladu, že mateřský jazyk neslyšících je jazyk většinové společnosti, to znamená jazyk mluvený. Cílem je, aby se neslyšící dítě začlenilo do majoritní společnosti a co nejméně se od ní odlišovalo. Tento systém je založený na mluvení a odezírání, což právě umožňuje zapojení do většinové společnosti.

První, kdo se pokusili systematicky a individuálně vyučovat neslyšící byli v šestnáctém století dva Španělé – Pedro Ponce de Leon a Manuel Ramiréz de Carión. Pedro Ponce de Leon vyučoval pomocí písma a posunků (znaků), z čehož vytvořil orální řeč, která fungovala na hmatu a zraku. Pro svou výuku využíval kreseb, prstové abecedy a písma. Manuel Ramiréz de Carión jeho metodu přijal – využíval zbytky sluchu žáků, ale odezírat neučil. Navíc vytvořil a sestavil orální metodu. Orální metoda v České republice byla využívána od roku 1786, kdy byl založen první ústav pro hluchoněmé v Praze (Krahulcová, 2002).

Později byl přístup založen na tom, že se má na neslyšící dítě mluvit, tak jako kdyby slyšelo. Učební osnovy z roku 1928 ukazují, jak vyučovat český jazyk. Nejprve má učitel znázornit nové slovo, které následně artikuluje, přičemž ho žáci napodobují. Žák vnímá slovo hmatem a zrakem, učitel žáky individuálně opravuje a pozoruje, zda rozumí. Psané slovo se rozebírá na jednotlivé hlásky, poté se slovo čte (Krahulcová, 2002).

V současné době žáci při orálním způsobu výuky slovo odezírají, vyslovují a zapisují si. Pořadí slov, které se žáci učí, se určuje podle jejich artikulační náročnosti. Nové slovo se rozkládá i na hlásky. Při orální metodě je důraz kladen na sluchovou výchovu a na využití technických prostředků (Krahulcová, 2002).

Podle Komorné (2008) rozlišujeme dva typy orální komunikace:

- a) Metody unisenzorické (čistě orální) – jsou založené čistě na mluvení a na sluchu, odmítají jakékoliv vizuální prostředky.

- b) Metody multisenzorické – jsou založené na mluvení, sluchu, odezírání, psaní a čtení, lze při nich také využívat například prstové abecedy.

Komorná (2008) dále uvádí, že tato metoda vyhovuje spíše žákům lehce nedoslýchavým, protože jejím cílem je dosáhnout co nejsrozumitelnější mluvené řeči. Macurová (1990) doplňuje, že na orální přístup nejsou neslyšící fyziologicky vybaveni, proto namísto toho, aby se učili látku jednotlivých předmětů, žáci se učí zvládat pouze mluvit.

Školami, které využívají orální metodu v České republice, jsou podle Komorné (2008) gymnázium, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Ječné ulici v Praze a Mateřská škola a základní škola Ivančice, příspěvková organizace.

### 3.2.2 Simultánní komunikace

Jako druhý způsob komunikace uvádí (Krahulcová, 2002) takzvanou simultánní komunikaci. Simultánní komunikace (bimodální model vzdělávání) je systém, kdy se využívá mluveného jazyka, který je doplněn o vizuální prvky. Fischer, Siple (1991) uvádí, že jde o mluvení a znakování současně. Krahulcová (2002) mezi komunikační formy simultánní komunikace řadí český znakový jazyk, prstovou abecedu, písemnou formu mluveného jazyka, mimiku, gesta a pantomimu, protože splňují základní požadavek a tím je vizualizace jazyka majoritní společnosti.

Fischer, Siple (1991) dále uvádí, že mluvené jazyky a znakové jazyky jsou odlišné, a ne vždy mají ekvivalenty, proto není vždy tato metoda vhodná. Hanesová podle Macurové (1991) uvádí, že ve srovnání s orálním způsobem se značně zlepšila komunikace mezi neslyšícími a jejich slyšícími spolužáky, učiteli a rodiči a okolím vůbec, ale žáci nedosáhly ve čtení takových návyků, které by odpovídali jejich věku. Toto je vysvětleno tím, že učitelé ne vždy použijí znak pro každé mluvené slovo. Neslyšící žáci tak mají problém znaky převádět do psané podoby mluveného jazyka. Jejich věty mají strukturu znakového jazyka (Kyle, Woll, 2000). Žáci tak nejsou ani monolingvní ani bilingvní, ale „pololingvní“, tzn. že mísí dva jazyky dohromady aniž by je od sebe oddělili (Hanesová, 1990, Macurová, 1990).

### 3.2.3 Totální komunikace

Dalším způsobem komunikace je takzvaná totální komunikace. Totální komunikace je metoda, která „v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální,

*slovní, neslovní, manuální atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem“ (Krahulcová, 2002, 34).*

Komorná (2008) doplňuje, že by se těchto vizuálních prostředků mělo používat individuálně, podle potřeb a diagnostiky dítěte.

Krahulcová (2002) dále upozorňuje, že se jedná o filozofii komunikace, ale že se nejedná o komunikační ani vyučující metodu.

Totální komunikace vznikla v šedesátých letech dvacátého století. Tato metoda je spojovány se jmény Doroty Shifflettová a Roye Holcomba. Doroty Shifflettová nebyla spokojena s metodou orální komunikace u své dcery, proto začala do orální řeči zapojovat odezírání, psaní, prstovou abecedu a znaky.

Rysy totální komunikace Světové federace neslyšících (podle Krahulcové, 2002):

- respektuje se neomezený vývoj neslyšícího dítěte, není žádoucí žádat po neslyšícím dítěti, aby se přizpůsobilo komunikaci majoritní společnosti, ale majoritní společnost se má přizpůsobit komunikaci neslyšícímu dítěti, čímž se podporuje zdravý vývoj dítěte
- v totální komunikaci se snoubí všechny známé prostředky komunikace, přičemž všechny prostředky komunikace jsou použity rovnocenně a také se dbá na mluvení
- všechny osoby pohybující se v blízkosti dítěte musí využívat všech forem komunikace, díky tomu má neslyšící dítě obdobné podmínky jako dítě slyšící
- tato komunikace se má uskutečňovat od co možná nejranějšího věku dítěte, vývoj řeči tedy probíhá u neslyšícího dítěte stejně jako u dítěte slyšícího s tím rozdílem, že neslyšící dítě je v tomto případě dvojjazyčné – používá jazyk orální a vizuálně-motorický
- totální komunikaci lze uplatňovat ve všech stupních vzdělávání
- orální a vizuálně motorické prostředky jsou používány současně a ve stejném poměru
- totální komunikace usiluje o integraci a rehabilitaci, přičemž integrace by měla probíhat jak do světa slyšících, tak do světa neslyšících, rehabilitace probíhá formou vzdělávání
- později si neslyšící dítě může vybrat formu komunikace, která mu vyhovuje, to ovšem v sobě skýtá i možnost špatného rozhodnutí neslyšícího dítěte

Krahulcová (2002) upozorňuje, že totální komunikace není stále přesně definována ani metodicky zpracována. Navíc zde nedochází vždy ke slučitelnosti všech jazykových kódů a dochází tak u neslyšících a nedoslýchavých dětí k nepochopení některých pojmů, což je největším problémem totální komunikace.

Podle Horákové (2012) je tento způsob komunikace nejrozšířenějším přístupem ve školách pro sluchově postižené. Školy, které využívají totální komunikaci v České republice, jsou podle Komorné (2008) Mateřská a základní škola pro sluchově postižené a pro děti a žáky s vadami řeči v Kyjově, Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci, Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci, Základní škola pro sluchově postižené a mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě, Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené v Plzni a Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.

#### 3.2.4 Bilingvní způsob výuky

Jako poslední způsob komunikace si uvedeme tzv. bilingvní komunikaci. Slovo bilingvismus se skládá z latinských slov bio – dvakrát a lingua – jazyk. Jedná se o jazykovou výbavu jedince ovládat dva jazyky zhruba na úrovni rodilého mluvčího, tj. na úrovni C2 (Petrusek, 1996).

Při bilingvní komunikaci se využívá obou jazyků – v našem případě jazyka znakového a českého. Při této komunikaci nedochází k simultánnímu překladu, ale k využívání obou komunikačních kódů odděleně. Neslyšící učitel představuje odborníka na znakový jazyk a slyšící učitel je odborníkem v jazyce majoritní společnosti (Krahulcová, 2002). V tomto přístupu je předpokládáno, že prvním jazykem neslyšících je jazyk znakový a jazyk většinové společnosti je pro ně jazykem druhým (Macurová, 2001). Komorná (2008) doplňuje, že v tomto přístupu se respektují také kulturní a jazyková specifika. Hlavním cílem této komunikace je pomoci neslyšícím „dosáhnout maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje“ (Komorná, 2008, 19).

Výhodou tohoto komunikačního systému je, že dochází ke zbourání komunikačních bariér, a navíc je ve výuce využit výklad ve znakovém, tedy přirozeném, jazyce neslyšících, díky kterému si lépe neslyšící osvojují slovní zásobu (Krahulcová, 2002).

Günther (2000) hovoří o takzvaném klasickém modelu bilingvní komunikace a Hamburském experimentu. Tento klasický model vznikl ve Skandinávii v osmdesátých letech (Krahulcová, 2002). Günther (2000) dále upozorňuje na rozdíl mezi těmito dvěma

způsoby bilingvní komunikace a to, že bilingvní způsob vycházející z klasického modelu spočívá v tom, že současně je výuka vedena v mluveném a znakovém jazyce, přičemž u mluveného jazyka bývá hlavně využívána psaná podoba. Ale tento Hamburský experiment byl založen na principu výuky dvou pedagogů, kdy jeden pedagog je slyšící a druhý neslyšící. Tato výuka vznikla poprvé jako experiment na Hamburské škole pro neslyšící v letech 1993 jako reakce na neuspokojivé výsledky audio-orální výuky.

Pro tento Hamburský koncept výuky bylo typické, že nejdříve neslyšící pedagog uvedl ve znakovém jazyce nové téma, a poté toto téma bylo rozpracováno oběma pedagožkami v podobě mluvené a v podobě písemné (Günther, 2000).

Mezi hlavní hypotézy Hamburského konceptu bilingvní výuky uvádí Günther (2000) tyto:

- bilingvní výuka téměř ve všech předmětech se rovná výuce intaktních žáků
- u neslyšících žáků probíhá věkově přiměřený a kognitivní vývoj v souladu s jejich učebními předpoklady
- znakový jazyk se u neslyšících žáků vyvíjí rychleji, proto také pomáhá při osvojení mluvené a psané řeči
- mluvená řeč se vyvíjí pomaleji, avšak je neustále podporována skrze znakový jazyk
- v psané řeči neslyšící žáci v bilingvním přístupu dosahují lepších výsledků oproti žákům orální výchovy

Baker (2011) uvádí, že v současné době je snahou, aby bilingvní model zahrnoval tyto aspekty:

- znakový jazyk je uznáván jako první jazyk neslyšících
- ve znakovém jazyce by měly být vyučovány předměty jako je matematika, vědy, humanitní a sociální předměty
- znakový jazyk by měl být použit k tomu, aby žáci byli vedeni k naučení se jazyka většinové společnosti v písemné podobě (psaní a čtení)
- neslyšící náleží do jazykové a kulturní minority a tato skutečnost by měla být zohledněna
- bilingvní výuka neslyšících je částečně založena na výzkumech
- v případě učení se jazyka majoritní společnosti, ve výuce bývá často přítomen neslyšící učitel, který se stává pro své studenty vzorem



- neslyšící studenti se nemohou učit mluvenému jazyku tak rychle jako jejich slyšící vrstevníci, neboť u nich došlo k jisté ztrátě sluchu
- s používáním znakového jazyka by se mělo u neslyšících dětí začít tak brzy, jak jen je to možné
- utrpí celý vzdělávací proces, pokud žák nebude vyučován ve svém přirozeném jazyce nebo dojde k odkladu výuky tohoto jazyka
- rodiče neslyšících dětí také vyžadují podporu, aby své děti mohli vzdělávat dvojjazyčně
- tato metoda staví na dobrém týmu učitelů, ve kterém Neslyšící učitel představuje jazykový vzor – umí plynne ovládat znakový jazyk a slyšící učitel zase ovládá jazyk minority

I v českém prostředí se s tímto modelem komunikace můžeme setkat. V České republice se bilingvní výuka u neslyšících začala používat od roku 1995 a pokračuje až do dnes (Krahulcová, 2002). Autoři zejména hovoří o výhodách tohoto přístupu v hodinách českého jazyka. V tomto přístupu je zejména zmiňována výhoda lepšího pamatování si látky a přirozenějšího výkladu.

Spilková (in Hronová, Zbořilová, 2011) výhody shledává v tom, že Neslyšící pedagog látku názorně vysvětluje v jeho přirozeném jazyce a slyšící učitel body zapisuje na tabuli v českém jazyce, což pomáhá studentům si tuto látku zapamatovat. Musí ovšem docházet k vzájemnému respektu a také je nutná kompetence obou učitelů jak v českém, tak ve znakovém jazyce. Zbořilová (in Hronová, Zbořilová, 2011) navíc zmiňuje výhodu, že program výuky je více strukturovaný a výuka více individuální. Na druhou stranu si nemusí vyučující spolu „sednout“ a to může mít negativní dopad na studenty.

Zbořilová (2018) doplňuje, že je nutné, aby slyšící pedagog respektoval a sdílel jazyk Neslyšících, což by mu mohlo dopomoci k respektu. Naopak neznalost kultury a jazyka vede k tomu, že Neslyšící žáci nebudou chtít informace od slyšícího pedagoga přijímat a nebudou s ním chtít spolupracovat. Hájková (in Hronová, Zbořilová, 2011) doplňuje, že i přes znalost znakového jazyka a kultury Neslyšících se může stát, že studenti budou upřednostňovat Neslyšícího učitele a přijímat informace spíše od něho, a to z důvodu toho, že je Neslyšící.

Zvonek (2006) říká, že pokud žáci vidí spolupráci mezi Neslyšícím pedagogem a slyšícím pedagogem, necítí takovou zášť vůči slyšícím. Tato spolupráce je učí poznávat

majoritu slyšících a toleranci vůči nim. Toto je nejlépe vidět při kontrastivní výuce (výuce slyšícího a neslyšícího pedagoga), kdy žák vidí, že se navzájem doplňují a pomáhají si.

V současné době bilingvní způsob výuky využívají Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Hradci Králové a Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené v Praze Radlicích (Komorná, 2008).

### 3.2.5 Simultánní tlumočení

Kromě výše zmíněných druhů komunikace, je také možné využít služeb tlumočnicka. „Profesionální tlumočnick je osoba, která za úplatu převádí jednoznačně smysl sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Je mostem mezi slyšícím a neslyšícím účastníkem komunikace a jejich dvěma odlišnými jazyky a kulturami. Sám nic nevysvětluje, nepřidává ani neubírá. Tlumočí věrně způsob vyjádření, nemění význam ani obsah sdělení. Tlumočnick se nesnaží být aktivním účastníkem komunikace“ (Dingová in Hudáková, 2005, 37).

Tlumočnick je vázán takzvaným etickým kodexem tlumočnicka, který je zde proto, aby ochránil jak tlumočnicka, tak klienty. Mezi některé z bodů, kterými je tlumočnick vázán patří mlčenlivost (vše, co se tlumočnick dozví během tlumočení je důvěrné), kompetentnost (tlumočnick má právo odmítnout zakázky, které neodpovídají jeho expertíze a na přijaté zakázky by se měl řádně připravit), nediskriminace (tlumočnick nemůže odmítnout klienta z národních, rasových či náboženských důvodů), profesní rozvoj (další vzdělávání), respekt ke klientům a kolegům a v neposlední řadě je tlumočnick vázán dodržováním tohoto kodexu (Šebková in [www.cktzj.com](http://www.cktzj.com)).

Z této kapitoly můžeme vidět, že máme čtyři typy komunikace, přičemž každý typ komunikace v sobě skýtá jisté výhody a nevýhody. V České republice ve školách pro sluchově postižené se také se všemi typy komunikace můžeme setkat. V každé škole je zastoupen jeden, či více způsobů komunikace. Mimo tyto různé způsoby komunikace, je také možné využít služeb tlumočnicka, který tlumočí z mluveného jazyka do znakového jazyka a naopak.

Je důležité, aby si žáci a popřípadě jejich zákonní zástupci vybrali školu, která jim nabízí způsob komunikace, který by Neslyšícímu dítěti nejvíce vyhovoval. Je totiž nesmírně důležité, aby se žákům dostávalo informací v plném rozsahu a ne v omezené podobě, protože jim nevyhovuje způsob komunikace. Komunikace je součástí vzdělávacího procesu, proto je nutné, aby fungovala.

## 4 ANGLICKÝ JAZYK JAKO MATURITNÍ PŘEDMĚT ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Jedním z cílů výuky anglického jazyka na střední škole u neslyšících žáků je dosažení určitých kompetencí z anglického jazyka a jako výstup ze střední školy je připravit na úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky.

Maturitní zkouška z anglického jazyka se dotýká i žáků neslyšících, ovšem tato maturitní zkouška je upravena a přizpůsobena specifikům vyplývajících z postižení těchto žáků. Tato kapitola má za úkol vysvětlit, jak vypadala maturitní zkouška z anglického jazyka a jak se lišila maturitní zkouška z anglického jazyka intaktních žáků od maturitní zkoušky z anglického jazyka žáků neslyšících. Jsou zde popsána kritéria maturitní zkoušky, která jsou platná do podzimu 2020.

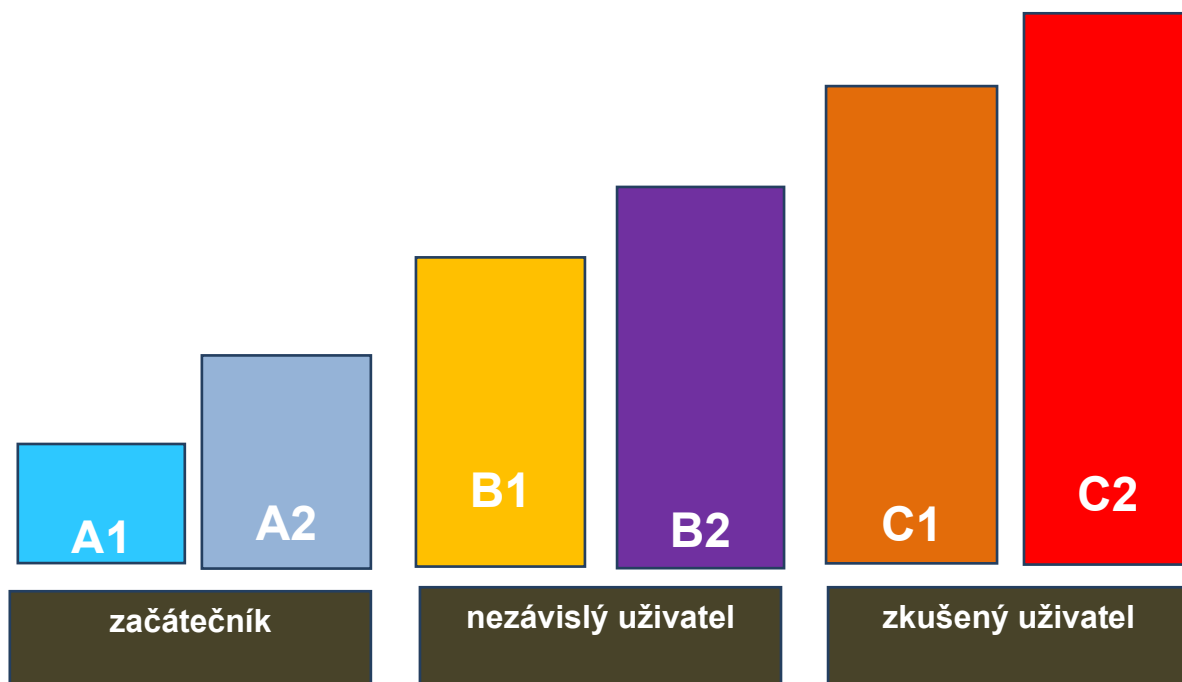
Dne 15. 10. 2020 novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, která je platná od roku 2021. Také vyšla Metodika k novele vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Ovšem z důvodu toho, že zde stále nejsou zapracovány požadavky na neslyšící žáky, a žáci z tohoto důvodu nemohou být v souladu s touto vyhláškou zatím připravováni na maturitu, proto tato kapitola odkazuje na pravidla maturitní zkoušky, která byla platná do podzimu 2020.

### 4.1 REFERENČNÍ RÁMEC ANGLICKÉHO JAZYKA

Maturitní zkouška z anglického jazyka je v souladu s evropským referenčním rámcem. Společný evropský referenční rámec slouží k vypracování učebnic, zkoušek a směrnic podle úrovní jazyků v Evropě. Evropský referenční rámec popisuje, jaké znalosti, dovednosti a schopnosti je nutné mít na určitých úrovních a jakých kompetencí je potřeba nabýt pro dosažení vyšší úrovně. Ucelení těchto jednotlivých úrovní pomáhá ve školním procesu lépe definovat osnovy, metody a cíle. Vzhledem k tomu, že je tento rámec pro jazyky jednotný po celé Evropě, usnadňuje získávání mezinárodních certifikátů a napomáhá mobilitě (Council of Europe, 2001).

Evropský referenční rámec vychází ze standardů Rady Evropy.

Pro lepší uchopení Evropského referenčního rámce předkládám obrázek, který zobrazuje jednotlivé úrovně.



Obrázek 5 - Společný evropský rámec pro jazyky

Zdroj: volně podle <https://www.eaquals.org/our-expertise/cefr/>

Jak je znázorněno na obrázku, tak se jazykové kompetence skládají ze tří úrovní (A, B, C) a šesti stupňů. Jednotlivé stupně jsou zde vyobrazeny postupně od základní úrovně A1 až po úroveň velmi pokročilou C2. Úrovně A1, A2 představují uživatele se základními znalostmi daného jazyka. B1, B2 představují nezávislého uživatele jazyka a stupně C1 a C2 představují zkušeného uživatele.

Referenční rámec dále rozpracovává, jaké znalosti, dovednosti a schopnosti je třeba vykazovat na jednotlivých úrovních. V prvním sloupci je uvedena úroveň jazykových znalostí, dovedností a schopností a tomu odpovídající charakteristika, která určuje kompetence žáka, kterých musí dosáhnout. Tato obecně pojatá stupnice je obsažena v tabulce č. 3.

Úroveň	Charakteristika
A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe i ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují prostou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduše popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná, nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat, včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů, a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.

Tabulka 3 - Společné referenční úrovně: Globálně pojatá stupnice

Zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1052/SPOLECNE-REFERENCNI-UROVNE.html/>

V této tabulce jsou pro výuku anglického jazyka u neslyšících klíčové dvě úrovně, a to úroveň B1 a úroveň A2.

Na úrovni B1 se skládá maturitní zkouška z anglického jazyka pro intaktní populaci a na úrovni A2 skládají maturitní zkoušku z anglického jazyka žáci neslyšící, jejichž

přirozeným jazykem je jazyk znakový.

Mluvíme-li o textu, uživatel na úrovni A2 zvládne přečíst a porozumět krátkým a jednoduchým textům, rozumí jednoduchým osobním dopisům, prospektům, menu, rozvrhům a jednoduchým reklamám, zatímco uživatel úrovně B1 už dokáže porozumět delším textům, které se skládají z každodenních frází, rozumí popisům událostí, pocitům a přáním (Common European Framework of Reference, 2004-2020).

Při psaní uživatel úrovně A2 dokáže napsat krátké a jednoduché vzkazy, zprávy, osobní dopisy a dokáže poděkovat, nebo někoho někam pozvat. Zato uživatel B1 zvládne všechno, co umí uživatel na úrovni A2 a navíc zvládne lépe spojovat věty, psát o tématech, týkajících se každodenních činností nebo jeho koníčků či zájmů. Dokáže také vyjádřit své zkušenosti a pocity (Common European Framework of Reference, 2004-2020).

Co se týká komunikace, tak uživatel na úrovni A2 má omezené schopnosti, ovládá základní komunikaci týkající se bezprostřední výměny informací na jemu blízká témata. Rozumí základním frázím. Sám nedokáže komunikaci udržet, musí být veden. Témata, o nichž obvykle dokáže hovořit, jsou rodina, lidé, vzdělání, práce a jeho/její současnost. Uživatel úrovně B1 ovládá slovní zásobu potřebnou k cestování, bez přípravy je schopen komunikovat o tématech jemu blízkých nebo tématech obecných/základních jako je rodina, koníčky, práce a cestování. Zvládne popsat své naděje, události, zkušenosti a vyjádřit jednoduchý názor či plán. Je schopen jednoduše převyprávět knihu nebo film (Common European Framework of Reference, 2004-2020).

Maturitní zkouška pro žáky neslyšící, jejichž preferovaným jazykem, je jazyk znakový je na úrovni A2. Z výše zmíněného porovnání můžeme vidět, jaký je rozdíl mezi úrovní B1 a A2. Je tedy vidět, že maturita je pro neslyšící žáky zjednodušená.

Na druhou stranu je nutné mít stále na paměti, že pro slyšícího žáka je anglický jazyk, jazykem druhým, ale pro žáka neslyšícího jde o jazyk třetí, navíc jeho přirozený jazyk je vizuálně-motorický a anglický jazyk je audio-orální, proto jsou jisté úpravy nutné.

## 4.2 MATURITA Z ANGLICKÉHO JAZYKA

Nejdříve je třeba si uvědomit, jak vypadá maturitní zkouška pro intaktní žáky bez jakýchkoli úprav a přizpůsobení. Maturitní zkouška z anglického jazyka je na úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce a skládá se z **didaktického testu, písemné části a ústní zkoušky**. Materiály a veškeré podklady pro maturitní zkoušku jsou poskytovány

Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen „Cermat“) a didaktické testy a písemné práce jsou vyhodnoceny takéž Cermatem. Ústní část je hodnocena zkoušejícím a přisedícím za přítomnosti komise ve škole, kterou žák navštěvuje (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z roku 2014).

Didaktický test je tvořen ze dvou částí – z části poslechové a z porozumění textu. Při didaktickém testu není možné využívat žádné slovníky. Zadání jsou v českém jazyce, samotný text je v jazyce anglickém. Písemná část se skládá ze psaní dvou slohových útvarů, při nichž je možné využívat slovníky. První text, který žáci mají napsat, musí obsahovat od 120 do 150 slov a druhý text od 60 do 70 slov. Ústní zkouška je složena ze čtyř částí. První, druhá a čtvrtá část jsou tvořeny Cermatem a část třetí je tvořena školou. Při ústní zkoušce žáci mohou využívat slovníků. Ukázku jednotlivých částí maturitní zkoušky je možné najít v příloze. (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z roku 2014).

Jednotlivé části	Čas na vypracování
Didaktický test	
a) Poslechový subtest	a) 40 minut
b) Čtení a jazykové kompetence	b) 60 minut
Písemná část	60 minut
Ústní zkouška	
a) Přípravná část	a) 20 minut
b) Samotná zkouška	b) 15 minut

Tabulka 4 - Čas na vypracování

Zdroj: <https://pjz.cermat.cz/info/ZkouskyPredmety.aspx#zalCizi>

Co se týče hodnocení maturitní zkoušky z anglického jazyka, tak hranicí úspěšnosti je 44 procent. Žák musí z jednotlivých částí dostat alespoň 44 procent, jinak musí část, v níž neuspěl, opakovat. Při ústní zkoušce je hranice 18 bodů z 39. (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019).

*„Hodnocení didaktického testu probíhá centrálně. Písemné práce z cizích jazyků jsou hodnoceny hodnotiteli, kteří jsou centrálně jmenováni, a ústní zkouška je hodnocena dvěma hodnotiteli jmenovanými Centrem. Celkový bodový zisk z komplexní zkoušky z cizího jazyka se vypočítá jako vážený průměr bodů z dílčích zkoušek přičemž váhy jednotlivých zkoušek (Didaktický test : Písemná práce : Ústní zkoušení) jsou 2 : 1 : 1.“* (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019).

#### 4.2.1 Maturita z anglického jazyka u neslyšících

Maturita z anglického jazyka pro neslyšící je uzpůsobena pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek (PUP). Pro jednotlivé druhy a stupně postižení, jsou různé stupně a druhy podpory. My se však zaměříme na žáky sluchově postižené, jejichž kategorie je označována jako SP (sluchově postižení). Žáci sluchově postižení mají různé druhy podpory v závislosti na tom, kdo patří do jaké skupiny: SP1, SP2, či SP3. O zařazení do těchto skupin rozhoduje školské poradenské zařízení.

Do skupiny SP1 spadají žáci se sluchovým postižením, kteří komunikují v mluvené češtině a nepotřebují odezírat, aby porozuměli mluvčímu. Jejich písemný projev není ovlivněn nebo je ovlivněn pouze mírně jejich sluchovým postižením (Maturita bez handicapu z roku 2016).

Do skupiny SP2 spadají žáci se sluchovým postižením (i s přidruženými vadami), kteří sice komunikují v mluvené češtině, ale jsou odkázáni na odezírání, nebo využívají podpory dalších komunikačních systémů. Porozumění a písemný projev je ovlivněn jejich vadou sluchu (Maturita bez handicapu z roku 2016).

Do skupiny SP3 spadají žáci se sluchovým postižením, kteří mohou mít i přidružené vady, ale kteří komunikují v českém znakovém jazyce (Maturita bez handicapu z roku 2016).

V následující tabulce si ukážeme, jaké úpravy a uzpůsobení u maturitní zkoušky mají žáci sluchově postižení.

SP1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Navýšení časového limitu o 50 %</li> <li>- Možnost využití kompenzačních pomůcek</li> <li>- Vyloučení poslechu z cizího jazyka</li> </ul>
SP2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Navýšení časového limitu o 100 %</li> <li>- Formální úpravy zkušební dokumentace</li> <li>- Obsahové úpravy</li> <li>- Vyloučení poslechu z cizího jazyka</li> <li>- Možnost využití kompenzačních pomůcek, asistenta, tlumočníka</li> </ul>
SP3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stejná uzpůsobení jako u skupiny SP2</li> <li>- Navíc tlumočení do znakového jazyka</li> <li>- Modifikovaná zkouška z cizího jazyka pro neslyšící</li> </ul>

Tabulka 5 - Uzpůsobení pro sluchově postižené

Zdroj: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/uprava-podminek/prehled-uzpusobeni-podminek.pdf>



Žáci se sluchovým postižením ve skupinách SP1 a SP2 absolvují stejnou maturitu jako jejich intaktní spolužáci, avšak s jistými úpravami, možností využití jejich kompenzačních pomůcek a navýšeným časovým limitem. Žáci se sluchovým postižením ve skupině SP3 mají tuto maturitu modifikovanou, proto se zde hlavně zaměříme na specifika a podobu maturity pro žáky ve skupině SP3.

Maturitní zkouška z anglického jazyka pro neslyšící (skupina SP3) je na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce a skládá se také z didaktického testu, písemné části a ústní zkoušky, která je formou chatu. Tato maturitní zkouška kromě odstranění poslechového subtestu také respektuje specifika vyplývající ze sluchového postižení těchto žáků. Veškeré materiály jsou taktéž poskytovány Cermatem, didaktické testy a písemné práce jsou rovněž hodnoceny Cermatem. Ústní část je hodnocena vyškoleným zkoušejícím a přísedícím (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019).

U didaktického testu je čas navýšen o 100 % a testový sešit je taktéž upraven. Co se týče formálních úprav, tak je zde použito větší písmo, je zvětšené řádkování, klíčová slova jsou zvýrazněna tučně. Dlouhé texty jsou rozčleněny na kratší úseky. Poslech je vyloučen ze zkoušky. Je zde možnost využívat tlumočnických služeb. Navíc pokyny a zadání je přeloženo do českého znakového jazyka na CD. Slovníky nejsou povoleny (Maturita bez handicapu z roku 2016).

U písemné práce má taktéž žák možnost využít 100-procentního časového navýšení. Úvodní instrukce a vlastní zadání práce jsou přeloženy na CD do českého znakového jazyka. I po formální stránce je písemná práce upravena. Opět je zvětšeno písmo, klíčová slova jsou zvýrazněna, je zde zvětšené řádkování a dlouhé texty jsou rozděleny na kratší celky. Vyžadovaný počet slov pro splnění práce je také nižší. Delší text musí obsahovat od 90 do 110 slov a text kratší od 40 do 50 slov (Maturita bez handicapu z roku 2016).

Ústní zkouška je realizovaná formou chatu. Doba přípravy na ústní zkoušku je rovněž navýšena o 100 procent. Vlastní průběh zkoušky by měl trvat 15 minut, tuto dobu je možné navýšit, však v případech, kdy by komunikační schopnosti výrazně zpomalily průběh zkoušky. Pracovní listy jsou také modifikovány (Maturita bez handicapu z roku 2016).

Co se týče hodnocení, tak za ústní zkoušku může žák získat nejvíce 10 bodů a hranice úspěšnosti je 5 bodů. U zkoušky písemné a didaktického testu je hranice úspěšnosti 44 procent. Celková známka se vypočítá jako aritmetický průměr, přičemž váhy jednotlivých zkoušek jsou v pořadí: didaktický test: písemná práce: ústní zkouška, jsou v poměru 1 : 1 : 1 (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019).

Z výše zmíněného je vidět, že se maturita z anglického jazyka pro neslyšící žáky ve skupině SP3 výrazně liší. Následující tabulka jasně vyznačí rozdíly.

	<b>Maturita pro žáky bez PUP</b>	<b>Maturita pro žáky v SP3</b>
Úroveň maturity	B1	A2
Obsah maturitní zkoušky	Písemná část Didaktický test a) Jazykové kompetence, porozumění textu b) Poslech Ústní část	Písemná část Didaktický test a) Jazykové kompetence, porozumění textu b) - Ústní část – chat
Délka maturitní zkoušky: A) Písemná část B) Didaktický test bez poslechu C) Ústní část – příprava D) Ústní část – samotná zkouška	a) 60 minut b) 60 minut c) 20 minut d) 15 minut	100% navýšení a) 120 minut b) 120 minut c) 40 minut d) 15 minut (čas o 100 % lze navýšit, jestliže žákova komunikace značně zpomaluje proces)
Jazyk zadání a pokynů	Český jazyk	Český jazyk a český znakový jazyk
Rozsah maturity: a) Didaktický test b) Písemná část – první část c) Písemná část – druhá část d) Ústní část	a) 9 částí, 64 úloh včetně poslechu b) 120–150 slov c) 60–70 slov d) 4 části	a) 6 částí, 37 úloh b) 90–110 slov c) 40–50 slov d) 3 části
Celkové hodnocení všech dílčích částí: Aritmetický průměr v poměru Didaktický test : Písemná práce : Ústní zkoušení	2 : 1 : 1	1 : 1 : 1

Tabulka 6 - Rozdíly v maturitě z AJ pro žáky bez PUP a pro žáky ve skupině SP3 (porovnání)

Zdroj: volně podle <https://maturita.cermat.cz/>

Cílem střední školy je dovést žáky k maturitě. Ani neslyšící žáci nejsou z této zkoušky dospělosti osvobozeni, i oni musí skládat maturitní zkoušku z anglického jazyka, která je pro ně ovšem modifikovaná a přizpůsobená jejich potřebám. Z důvodu toho, že znakový jazyk je jazykem přirozeným pro Neslyšící, proto také zadání maturitní zkoušky pro skupinu SP3 z anglického jazyka jsou přeloženy do znakového jazyka. Z této zkoušky je vyloučen poslech a také typy úloh, které by mohli tuto cílovou skupinu znevýhodňovat a čas dílčích částí maturitní zkoušky je navýšen až o 100procent. Hranice pro úspěšné složení maturitní zkoušky je z didaktického testu a písemné zkoušky je 44 %, což je stejné jako u maturity pro intaktní populaci. Všechny tyto uzpůsobení vedou k tomu, aby žáci se sluchovým postižením nebyli diskriminováni v rámci této zkoušky, a navíc se bere v potaz to, že anglický jazyk je pro Neslyšící jazykem třetím, až po znakovém jazyce a českém jazyce, kdežto pro zbytek populace je jazyk jejich výběru jejich druhým jazykem, a to po jazyce českém, proto také žáci ve skupině SP3 skládají tuto zkoušku na úrovni A2.

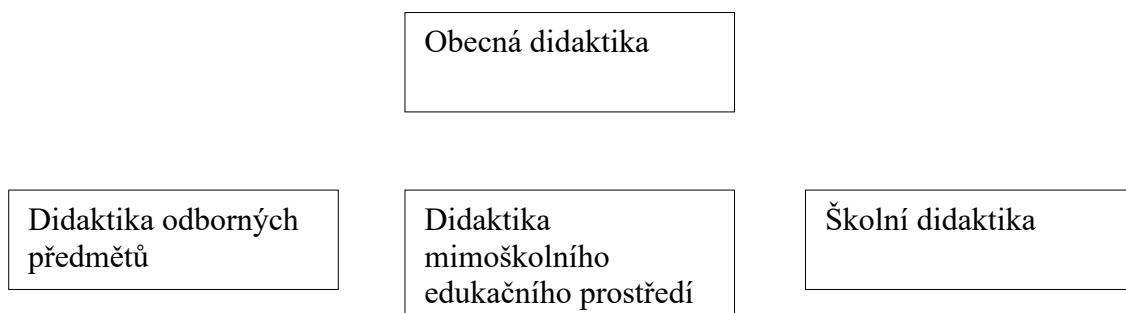
## 5 DIDAKTIKA A METODY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA

V poslední kapitole teoretické části nahlédneme na didaktiku jako takovou a na metody výuky. Dále se podíváme na specifika výuky anglického jazyka u neslyšících – žáků, kteří preferují znakový jazyk jako svůj první jazyk a zaměříme se na některé vhodné přístupy k jejich výuce.

### 5.1 DIDAKTIKA

*„Didaktika je jednou z vědních disciplín v systému pedagogických věd“ (Podlahová a kol., 2012, 14). „Obecná didaktika je teoretická zastřešující disciplína pro všechny z ní odvozené oborové didaktiky a uplatňuje se všude, kde získává student vědomosti, dovednosti, návyky a postoje“ (Podlahová a kol., 2012, 15).*

Následující obrázek nám pomůže lépe uchopit pojem obecné didaktiky tím, že ukazuje členění didaktiky.



Obrázek 6 - Členění didaktiky

Zdroj: Podlahová a kol., 2012

Z výše uvedeného obrázku je patrné, že obecná didaktika zastřešuje další didaktiky, a to konkrétně didaktiku odborných předmětů, didaktiku mimoškolního a edukačního prostředí a školní didaktiku. *„Školní didaktika představuje teorii vyučování“ (Zormanová, 2014, 12).*

*„Výuková metod je cestou k dosažení výukového cíle, jedná se o koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, které jsou zaměřeny na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů“ (Boková, 2005, 35).*

Maňák a Švec (2003b, 49) rozdělují výukové metody do tří celků. A to konkrétně na klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody, jejichž některé příklady si zde uvedeme:

1. Klasické výukové metody:
  - a. metody slovní – zahrnující vysvětlování, přednášky, práci s textem,
  - b. metody názorně-demonstrační – zahrnují předvádění, pozorování a instruktáže,
  - c. metody dovednostně-praktické – zahrnující napodobování, produkční metody a experimentování,
2. Aktivizující metody:
  - a. metody diskusí,
  - b. metody heuristické, řešení problémů,
  - c. metody situační,
  - d. metody inscenační,
  - e. didaktické hry.
3. Komplexní výukové metody:
  - a. frontální výuka,
  - b. skupinová a kooperativní výuka,
  - c. partnerská výuka,
  - d. televizní výuka,
  - e. projektová výuka,
  - f. brainstorming.

Maňák (2003a) uvádí, že je vhodné tyto metody kombinovat. Když se učitel rozhoduje, jakou metodu vybrat, je vhodné, aby při výběru vzal v potaz cíl výuky a obsah vyučované látky.

Z výše zmíněných výukových metod budou vybrány tři, které budou rozebrány, popsány a následně budou zakomponovány do výzkumného šetření.

### 5.1.1 Metody názorně-demonstrační

Jako první si uvedeme jednu z klasických metod, a to metodu názorně-demonstrační. *„Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování*

*poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí*“ (Skalková, 2007, 195). Tato metoda má za úkol ukázat žákům různé předměty či procesy, které působí na jejich rozvoje jejich paměti i emocí. (Valenta, Vališová in Kasíková, Vališová, 2011). Mezi tyto metody řadíme ukázky jak statické, jako jsou ilustrace, kresby, mapy, schémata a tabulky, tak dynamické mezi které patří například ukázky filmů (Skalková, 2007). Lze sem řadit i takzvanou myšlenkovou mapu, což je text, který je graficky uspořádaný a vyjadřuje logicky uspořádané hlavní myšlenky (Husa, 2018). Maňák, Švec (2003b) upozorňuje, že tuto metodu nelze chápat izolovaně, ale jako součást metod dalších. A to konkrétně slovních a dovednostně-praktických.

Při této metodě je nezbytné, aby měl učitel jasně vytyčený cíl, který bude sledovat. Díky tomu může učitel usnadnit žákům poznávací a pozorovací proces. Učitel žákům ukazuje a upozorňuje je, na co se mají zaměřit. Žáci nemají jen bezcílně objekt pozorovat, ale mají si utvářet vlastní názory a myšlenky (Skalková, 2007).

Pro žáky má tato metoda motivační charakter. A to ten, že vzbuzuje zájem o probíranou látku (Skalková, 2007). Husa (2018) dále uvádí, že vizualizace napomáhá porozumět dané situaci a umožňuje lepší pochopení dané látky. V žákovi vzbuzuje nejrozličnější představy a působí na něj emotivně. V neposlední řadě umožňuje učiteli lépe danou látku vysvětlit.

Z důvodu toho, že neslyšící potřebují vizuální složku, je tuto metodu vhodné použít při výuce. Mluvíme-li o vizuální složce jazyka, je záhodno zmínit i metodu Manipulative Visual Language - MVL (Manipulativní vizuální jazyk), která byla vymyšlena neslyšícím vědcem Jimmy Challis Gorem. Tato metoda má sloužit při výuce anglického jazyka jako druhého jazyka (Čechová, 2014). MVL bylo testováno i v České republice na neslyšících žácích, u kterých je anglický jazyk třetím jazykem. I zde měla tato metoda úspěch (Machová, 2014).

MVL využívá různých symbolů pro různé části gramatických struktur a tím i pomáhá studentům tyto struktury a vztahy mezi nimi lépe uchopit. Přičemž studentům jsou nejdříve tyto symboly jednotlivých slovních kategorií vysvětleny. Až poté je začínají studenti používat a analyzovat (Gillies, Gore, 2010).

Každá kategorie slov má jinou barvu a tvar. Poté se napíše věta a ke každému slovu ve větě se přidělí jeden symbol. Podle vzorce mohou vymýšlet věty vlastní. Žáci si takto osvojují gramatiku (Čechová, 2014).

### 5.1.2 Didaktické hry

Jako další výukovou metodu si uvedeme aktivizující metodu. A to konkrétně didaktické hry. Hra je „jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro níž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“ (Maňák, Švec, 2003b, 126). „Didaktickou hru můžeme definovat jako seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle“ (Kasíková, Vališová, 2011, 209). Mezi didaktické hry řadíme například křížovky, doplňovačky nebo šifrované texty (Mazáčová, 2014). Za zvláštní formu her je také možné považovat soutěž (Skalková, 2007).

Hra by „měla přispívat k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volných a estetických kompetencí žáků“ (Maňák, Švec, 2003b, 127). Maňák, Švec (2003b) dále upozorňují, že tyto didaktické hry mají v dnešní době i specifické funkce, a to kompenzaci citových vztahů a nedostatečnou sociální interakci.

Hry by měly být pouze doplňkem k výuce. Žáci díky hrám získávají zájem o učení a osvojují si naučenou látku, také se těmito hrami zdokonalují v komunikačních dovednostech. Navíc hry podporují představivost, aktivitu, samostatnost a tvořivost (Maňák, Švec, 2003b). Soutěž má podporovat toleranci a smysl pro fair play. Naopak smyslem soutěží není podporovat konkurenci a rivalitu (Skalková, 2007).

Před učitelem stojí nelehký úkol, a to vybrat didaktickou hru, která by byla vhodná pro výuku či procvičení dané látky, měla určitý cíl a byla pro žáka bezpečná (Maňák, Švec, 2003b).

Maňák, Švec (2003b) uvádějí metodiku k přípravě začlenění těchto didaktických her do výuky. Prvním krokem je vytyčení cílů hry – ujasnění si volby pro konkrétní hru. Dále by se měla zjistit připravenost žáků na tuto hru – zda disponují dostatečnými vědomostmi a dovednostmi. Pravidla hry by měla být připomenuta a vyjasněna. Úloha vedoucího hry by měla být popsána. Způsob hodnocení by měl být stanoven. Měl by se najít a vymezit prostor hry, připravit pomůcky, materiály a vše potřebné ke hře. Dále by se měl stanovit časový limit. Popřípadě je vhodné promýšlet i jiné varianty. Kasíková, Vališová (2011) doplňují, že je vhodné zakončovat hry diskusí – diskusí nad průběhem hry, jejími výsledky a aktuálně probíranou látkou.

Tyto hry se dají využít v jakýchkoliv předmětech (Mazáčová, 2014). Hry jsou také vhodným prvkem při výuce anglického jazyka, neboť se dají navázat na téměř jakoukoliv činnost – čtení, psaní, procvičování slovní zásoby, či gramatiky. Využívání her v anglickém

jazyce napomáhá propojit jazyk s praxí a hlavně dopomáhá jejímu procvičování (Betterdge a spol., 1983).

### 5.1.3 Projektová výuka

Jako poslední si uvedeme metodu projektové výuky. „Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků“ (Skalková, 2007, 234). Projektová výuka má za úkol odstranit nedostatky běžného vyučování a to tím, že propojuje školu s praxí, probouzí v žácích zájem a posiluje kognitivní učení. Projektová výuka by měla sloužit jako doplněk k běžné výuce a zlepšovat tím i její kvalitu (Skalková, 2007). Tyto projekty se mohou konat i mimo stěny školy a mohou propojovat i více vyučovacích předmětů (Maňák, Švec, 2003b).

Projektová výuka je charakteristická tím, že se žáci podílí na výběru tématu a stanovují si i proces učení (Boková, 2005). Maňák, Švec (2003b) doplňují, že žáci za tento projekt přebírají zodpovědnost. Žáci jsou do projektu zainteresováni a není ani zapotřebí posilovat jejich vnější motivaci. Projekty vedou ke konkrétním výsledkům a poznatkům a za dokončení žáci získávají odměnu (Boková, 2005).

Výhodou projektů je to, že sami projekty jsou motivací pro žáka. Rozvíjí jeho tvořivost, odpovědnost, toleranci, posilují jeho samotného a pomáhají mu naučit se spolupracovat se skupinou (Boková, 2005).

Projekty máme buď individuální, kdy žák pracuje na vlastním projektu, nebo skupinové, třídní a školní (Boková, 2005).

Projektová výuka má několik fází. Maňák, Švec (2003b) uvádějí čtyři fáze, a to konkrétně fázi stanovení cíle, vytvoření plánu řešení, realizaci plánu a na závěr vyhodnocení projektu.

1. Stanovení cíle – učitel žákům předloží nejdříve nějaký úkol, který je potřeba splnit. Je vhodné, aby byl tento úkol pro studenty zajímavý a významný, aby ho přijali za svůj (Boková, 2005). Dále se musí zjistit, zda je vůbec možné projekt zrealizovat (Maňák, Švec, 2003b).
2. Vytvoření plánu řešení – v této části se společně prodiskutuje plán a každému žákovi se rozdají nějaké úkoly. Je zde polemizováno nad potřebnými materiály a dalším zajištěním k průběhu projektu a je domluven způsob prezentace výsledků (Maňák, Švec, 2003b).
3. Realizace plánu



4. Vyhodnocení – v poslední fázi přichází prezentace výsledků a celkové zhodnocení projektu. Motivací je i to, že výsledky projektu mohou být prezentovány před celou školou nebo širší veřejností, což posiluje i sebedůvěru žáků (Maňák, Švec, 2003b).

Délka jednoho projektu může být libovolná. Maňák, Švec (2003b) rozděluje dobu projektu na čtyři celky:

1. projekty krátkodobé – ty trvají dvě a více vyučovacích hodin,
2. projekty střednědobé – ty trvají den až dva,
3. projekty dlouhodobé – trvající celý týden,
4. projekty mimořádně dlouhodobé – trvající několik týdnů až měsíc s tím, že probíhají paralelně s běžnou výukou.

Z výše zmíněného je vidět, že projektová výuka má mnoho výhod přes motivaci žáků až k jejich posílení sebedůvěry. Avšak veškerá výuka by neměla probíhat pouze touto metodou, ale měla by být kombinovaná i s dalšími výukovými metodami.

## 5.2 SPECIFIKA VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA U NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ

V této části se podíváme na vybrané kategorie výuky anglického jazyka, a to konkrétně na výuku slovní zásoby, gramatiky, psaného projevu a čtení. U každé této kategorie bude rozebráno, jaké konkrétní obtíže neslyšící žáci mají a jaké postupy při výuce těchto učebních jevů by se jevíly jako nejvhodnější. Z důvodu obsáhlosti tohoto tématu byly vybrány pouze některé metody výuky.

Bidoli, Ochse (2008) dodávají, že není žádný jednotný postup při výuce neslyšících žáků, a nemůžeme ani ke všem neslyšícím žákům přistupovat stejně. Je nutné se těmto žákům a jejich potřebám přizpůsobit, proto je žádoucí brát jejich specifika v potaz.

Ať už se jedná o výuku jakéhokoliv předmětu, je vhodné žáky motivovat. Jako součást motivace se řadí i výběr vhodného tématu, které by žáky mohlo zaujmout. Machová (2014) uvádí, že se nehodí pro neslyšící žáky vybírat témata, jež souvisí s hudbou, zpěváky či zvukem. Naopak jako vhodné náměty Bidoli, Ochse (2008) uvádí témata týkající se konkrétně komunity Neslyšících, jako je například politika Neslyšících, umění Neslyšících a sport Neslyšících. Dále můžeme uvést cestování a věci spojené s cestováním, například rezervace letenek, pokojů nebo témata každodenního života, kterými může být internet (nakupování

online, ...), aj. Použití těchto vhodných témat můžeme aplikovat na jakoukoliv níže zmíněnou kategorii učení.

### 5.2.1 *Výuka slovní zásoby*

Jako první si uvedeme specifika výuky slovní zásoby. Hamdy, Neves (2019) podotýkají, že je nezbytné, aby žáci měli bohatou slovní zásobu, neboť ta jim dopomůže k porozumění textu.

Machová (2014) upozorňuje, že z důvodu toho, že u neslyšících žáků není jejich jazyk audio-orální, ale vizuálně-motorický, neslyšící žáci se učí slovní zásobu na základně vizuální podoby. Z těchto důvodů se také neslyšící žáci učí pouze psanou podobu slov, a ne výslovnost (Belanská, 2012). Ale i psaná podoba slov je pro ně náročná a pamatovat si pořadí jednotlivých písmen ve slově je složité, jelikož si je nemohou asociovat s žádnými zvuky. Překlad slov do znakového jazyka jim umožňuje sice pochopení významu slova, ale nepomůže jim si zapamatovat sled písmen ve slově (Machová, 2014). Naopak Ewa Domagała-Zys (2016) říká, že největším problémem při učení slovní zásoby cizího jazyka je pochopení významu slova.

Neslyšícím žákům se dále pletou slova, která jsou podobná vizuálně – například: goat (koza) a coat (kabát), často tato slova zaměňují (Machová, 2014). Také mají obtíže s abstraktními a vizuálními pojmy. I z těchto důvodů jsou pro ně obtížné cvičení na doplňování slov (Easterbrooks, Dostal, 2020).

Nemožnost slyšet navíc omezuje množství slovní zásoby, kterou je neslyšící žák schopný se naučit. Udává se počet 6 až 8 nových slovíček za hodinu (Machová, 2014).

Z výše zmíněných důvodů je patrné, že slovní zásoba anglických slovíček neslyšících je menší než slovní zásoba slyšících, proto je na místě tuto slovní zásobu často opakovat a s žáky procvičovat synonyma, aby si tuto slovní zásobu ukotvili. Navíc je nezbytné, aby tato slova byla znázorněna vizuálně. Neslyšící si nemohou asociovat slova se zvuky, proto je potřeba poskytnout obrázek či fotografii k co možná největšímu počtu slov k lepšímu osvojení slov (Machová, 2014).

Mimo obrázky a fotografie je záhodno také používat jiné vizuální zdroje, jako jsou například filmy, seriály či jiná videa s titulky, které nabízí možnost poznat angličtinu jako přirozený jazyk a jsou zdrojem nové slovní zásoby. Při výuce bývají sice otitulkovaná videa používána, ale slouží spíše jako doplněk či zábavný element do výuky anglického jazyka.

Ovšem pokud jsou videa vytvořena na míru, nebo jsou zakomponována pravidelně do výuky s cílem naučení se dané slovní zásoby, stávají se tak další vhodnou učební pomůckou (Hamdy, Neves, 2019).

Domagała-Zys (2016) podotýká, že se slovní zásoba nemá učit pouze jako jednotlivá slova bez jakéhokoli kontextu, ale je vhodné nové slovo učit ve slovních spojeních či ve větách. Význam slova lze hádat třeba z kontextu textu a nemusí být žákovi rovnou přeloženo předem. V neposlední řadě při učení slovní zásoby je záhodno využít vhodný způsob komunikace se studenty (Easterbrooks, 2010, Hamdy, Neves, 2019).

Ať už si vybereme jakoukoliv metodu učení slovíček, je vhodné, abychom slova vždy spojovali s jejich vizuální složkou a tím podpořili i jejich učení. Navíc tuto slovní zásobu je nutno opakovat a používat v různých kontextech.

### 5.2.2 Výuka gramatiky

Jako další si uvedeme specifika výuky gramatických jevů v anglickém jazyce. Anglický jazyk oproti českému jazyku má tu výhodu, že má relativně stabilní slovosled, což usnadňuje neslyšícím žákům učení. Naopak úskalím anglického jazyka je velké množství časů (Machová, 2014). Neslyšící žáci někdy zaměňují gramatické jevy (například slovosled) českého jazyka za gramatické jevy anglického jazyka (Belanská, 2012). Neslyšícím navíc většinou činí potíže použití zájmen, spojek, trpného rodu a přípustkových sloves, jako je „could“ (mohl by), „should“ (měl by) nebo „might“ (možná) (Wolbers, 2007).

Gramatika anglického jazyka by měla být vysvětlována postupně a systematicky v českém jazyce se simultánním tlumočením do znakového jazyka nebo přímo učitelem ve znakovém jazyce. Vysvětlování v anglickém jazyce by bylo kontraproduktivní a v případě přítomnosti tlumočníka znakového jazyka i náročné na jeho/její přípravu (Machová, 2014).

Základem pro výuku gramatiky „je vizualizace, konkretizace, hojnost příkladů a nesčetné procvičování a opakování“ (Machová, 2014, 125). Doporučuje se používat různých kartiček, interaktivní tabule za účelem co nejlepší vizuálnosti. Z důvodu toho, že anglický jazyk využívá minulých, budoucích, přítomných a před (přítomných, budoucích, minulých) časů, které český jazyk ani český znakový jazyk nemají, je vhodné využívat gest a pantomimy, odkazovat se na části těla, aby bylo docíleno lepší názornosti. Dále je doporučeno zapojit žáky do hraní her a pantomim, které by sloužily k zafixování si jednotlivých gramatických časů (Machová, 2014).

Z výše zmíněného je opět patrné, že je důležité zvolit vhodný způsob komunikace, stejně tak jako vhodnou metodu, kterou je opět vizualizace. Gramatické jevy je taktéž vhodné neustále opakovat.

### 5.2.3 *Výuka psaného projevu*

Mezi další specifika si uvedeme specifika psaného projevu. Psaným projevem máme na mysli ne jen slohové práce, ale také chaty, které nahrazují ústní komunikaci při výuce cizího jazyka.

Machová (2014) říká, že neslyšící žáci mohou mít potíže s porozuměním zadání nebo mohou mít problém s vyjádřením svých myšlenek. Koutsoubou, 2010; Rose et al., 2004 podle Kilpatrick, Wolbers, 2020 dodávají, že věty a struktury vět neslyšících žáků jsou mnohdy jednoduché. Většinou typu: podmět – sloveso – předmět. Občas se jedná pouze o slovní spojení. Toto může být dáno i nízkým očekáváním učitelů na jejich neslyšící žáky (Marschark, 1997).

Anderson (2000) podle Machové (2014) tvrdí, že by psané a čtené projevy měly být propojeny a vyučovány společně. Proto je nezbytné, aby byl učitel na takovou aktivitu připraven a měl předem vybraný text a připravenou strategii své výuky. Dále je podstatné, aby měl učitel předem připravené fáze, které se používají v jednotlivých stylech psaní. Tyto fráze je dobré opět udělat co nejvíce vizuální k zautomatizování ze strany žáka (Machová, 2014).

Další možností, jak vyučovat písemný projev, je ve skupině, poněvadž žáci mohou komunikovat a kooperovat spolu (Machová, 2014). Wolbers (2008) dodává, že vzhledem k potížím se slovosledem, je vhodné, aby si žáci tento slovosled a jazykové formy upevňovali právě v interakci se svými spolužáky. Je záhodno, aby si některé jevy navzájem vysvětlovali, dotazovali se a doplňovali se.

Další formou písemné komunikace je i chat, který u neslyšících slouží jako náhrada za mluvený jazyk. Vzhledem k tomu, že neslyšící žáci někdy nemají, co na dané téma v chatu napsat, nebo mají problém s vyjádřením svých myšlenek, je vhodné tuto část před vlastní produkcí podpořit vizuálně. Například ve formě obrázků, myšlenkových map nebo brainstormingu (Machová, 2014).

Z výše zmíněného je patrné, že písemný projev nám může u neslyšících nahradit projev mluvený, a to formou chatu, nebo může mít formu slohových prací či může shrnovat texty či být jejich součástí. Opět i při této aktivitě je důležité využívat vizuální složky, a to

jednak při sumarizaci myšlenek před vlastním vytvořením textu, tak při ukotvení si základních frází.

#### 5.2.4 Výuka čtení

V poslední části se budeme zabývat výukou čtení a prací s textem, která je nedílnou součástí výuky anglického jazyka, protože texty jsou zdrojem slovní zásoby, gramatických struktur a ověřují porozumění textu na určité úrovni.

Neslyšící žáci při překladu výchozího textu často dělají chyby při překladu pomocných sloves a to konkrétně „do“, „did“, „have“, které překládají, jako dělá, dělal, má (Machová, 2014). Další těžkostí může být porozumění textu samotnému kvůli slabé slovní zásobě (Belánská, 2012). Beal-Alvarez, Easterbrooks (2013) uvádějí, že pro neslyšícího žáka je náročnější překlad a zapsání nových slovíček či gramatických struktur z textu, neboť pokud překládáme slova z mluveného do mluveného jazyka – můžeme si zapsat jejich překlad a vidíme slova jak v mateřském, tak v cizím jazyce vedle sebe. Pokud se však jedná o jazyky znakové, tak žák si znak zapsat nemůže, proto je důležité, aby slovo či gramatická struktura byla podpořena vizuálně a přeložena do znakového jazyka.

Šebesta (1999) podle Machové (2014) rozděluje čtení na tři typy. A to na čtení instrukcí a pravidel, čtení vyhledávací a čtení orientační. Nation (2009) říká, že čteme z těchto důvodů: kvůli získávání nových informací, abychom se naučili něco nového, dále čteme pro zábavu. Existuje kritické čtení, nebo čteme proto, abychom mohli něco napsat. A každý tento druh/typ čtení je potřeba procvičovat, aby si na něj žáci zvykli. Žáci by se měli naučit dělat poznámky, výpisky a podtrhávat důležité informace (Schumakerová, 2001 podle Machové 2014).

Machová (2014) dále upozorňuje, že je vhodné texty upravovat a zjednodušovat pro potřeby neslyšících. Navíc by měly být vybírány takové texty, které by mohly žáky zaujmout, tzn. vybírat texty vztahující se k jejich zájmům a koníčkům či kultuře Neslyšících. Také je vhodné texty propojovat s obrázky, aby byly více vizuální. Belánská (2012) dodává, že tyto texty můžeme podpořit nejen obrázky, ale také videi, či interaktivními softwary.

Pracovat s texty lze různými způsoby a my si zde některé nastíníme. Lewisová (1998) podle Machové (2014) doporučuje texty po přečtení převyprávět. Bidoli (2008) uvádí, že je vhodné text přeložit do znakového jazyka s tím, že pokud žák nějakému slovu či struktuře nerozumí, má si je sám vyhledat a přeložit. Poté by na tyto texty a články měly navazovat

další aktivity. Machová (2014) doplňuje, že s textem se učí slovní zásoba. Také se v rámci textu můžeme věnovat různým gramatickým strukturám a procvičovat je (Nation, 2009).

Jak je možné pozorovat, výuka čtení v sobě zahrnuje předešlé kategorie. V rámci čtení můžeme procvičovat slovní zásobu, gramatiku a také můžeme na čtení navázat psaním. Opět je vše nezbytné podložit či doplnit vizuální složkou a znakovým jazykem.

Co se týče jazyka, ve kterém je výuka vedena, tak Machová (2014) uvádí, že je vhodné vést výuku za přítomnosti tlumočníka českého znakového jazyka, neboť díky němu jsou žáci aktivnější a pozornější. Na druhou stranu v Norsku byli učitelé neslyšících podporováni, aby se naučili jak norský znakový jazyk, tak britský znakový jazyk, i žáci měli povinnost se naučit britský znakový jazyk jako cizí jazyk. Poté byla i angličtina vyučována jako cizí jazyk s využitím právě britského znakového jazyka, což se ukázalo jako vyhovující strategie (Csizér, Kontra, 2020). Z předchozích informací vyplývá, že je role znakového jazyka při čtení nenezastupitelná.

### 5.2.5 Shrnutí

Pokud se podíváme na výše zmíněná specifika výuky anglického jazyka u neslyšících žáků, můžeme si povšimnout jistých společných charakteristik. Vzhledem k tomu, že žáci neslyšící využívají jazyk vizuálně-motorický, je nezbytné, aby většina aktivit byla podpořena vizuálními prvky, které hrají nezastupitelnou roli při výuce neslyšících. Vzhledem k tomu, že znakové jazyky nejsou audio-orální, tak neslyšící nemají tu možnost zachytit bezděčně slova a gramatické struktury, které slyšící člověk vnímá běžně. Z toho také plynou i specifika neslyšících – nemožnost slyšet, znesnadňuje učení. Neslyšící žáci se nesetkávají s jazykem v mluvené podobě, proto je důležité, aby se slovní zásoba, slovní spojení i gramatika pravidelně opakovala a procvičovala, aby byla přeložena do znakového jazyka a maximálně podpořena obrázky, grafy, či videi.

Kromě tohoto je vhodné, aby na výuku anglického jazyka byli odděleni neslyšící žáci, čili žáci využívající znakového jazyka jako jejich přirozeného jazyka od žáků využívajících mluvený jazyk jako jejich mateřský jazyk. U neslyšících žáků by měl být anglický jazyk vyučován pouze v písemné formě. V neposlední řadě by měl být anglický jazyk vyučován v přirozeném jazyce těchto žáků, což v našem případě znamená v českém znakovém jazyce (Bedoin, 2001 podle Csizér, Kontra, 2020).

Csizér, Kontra (2020) dále popisují výzkum ve vztahu k učení se anglickému jazyku a zmiňují některé aspekty, které potřebují žáci preferující znakový jazyk k dobrému učení se. Mezi ně patří nestresové prostředí a hlavně dobrý učitel jak po stránce osobností, tak po stránce profesionální. Tito respondenti za vhodné osobnostní kvality považují trpělivost, empatii a nápomocnost. Na profesionální úrovni se hovoří například o vizuálních a psaných materiálech, vysvětlování, jak se dá jazyk použít prakticky a ne jen jako separátní učení slovíček. Dobrý učitel také nevyužívá jen frontální výuky, ale snaží se studenty interagovat a nechává je pracovat ve skupinkách. Učitel by měl využívat vizuálních materiálů a motivovat žáky ke studiu.

Další nezastupitelnou složkou při výuce anglického jazyka je učení skrze znakový jazyk. Většina respondentů podotkla, že by učitelé sami měli používat znakový jazyk a vysvětlovat přímo v něm, aniž by používali tlumočníka. Neboť v přítomnosti tlumočníka musí studenti rozložit pozornost mezi učitele a tlumočníka. Další výhodu toho, že učitel znakuje vidí v tom, že dokáže svým studentům lépe rozumět a vědět, jak uvažují. Někteří respondenti nicméně byli toho názoru, že pokud učitel není na pokročilé úrovni ve znakovém jazyce, je lepší využívat služeb tlumočníka (Csizér, Kontra, 2020).

Je patrné, že pro kvalitnější výuku může učitel udělat spousty věcí, které neslyšícím žákům napomůžou se lépe tento jazyk naučit. Učitel může pracovat na zlepšení úrovně svého znakového jazyka, může připravovat vizuální materiály a snažit se opakovat nové učivo. V neposlední řadě by měl střídat aktivity a používat různé metodické styly.

## 6 VÝZKUM

V podmínkách vzdělávání anglického jazyka na středních školách v České republice, kde jsou vzdělávání neslyšící, není doposud zpracována žádná didaktika či didaktické manuály pro výuku anglického jazyka, proto také se tento výzkum na tuto problematiku orientuje.

Pro tuto diplomovou práci bylo zapotřebí provést výzkum, který by vycházel a navazoval na teoretickou část v této oblasti. Výzkum by měl zmapovat a zanalyzovat údaje, které se týkají výuky anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole a nabídnout možnosti metod a způsobů komunikace, které jsou pro výuku anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole nejpřínosnější.

Výsledek výzkumu může nahrazovat úlohu didaktického manuálu pro učitele anglického jazyka na středních školách, kteří vyučují neslyšící žáky. Výsledek výzkumu má přinést učitelům náměty pro různé metody výuky anglického jazyka a způsoby komunikace s poukázáním na to, které způsoby žákům nejvíce vyhovují nebo by jim vyhovovaly.

Vzhledem k nízkému počtu středních škol se zaměřením na neslyšící žáky v České republice, a nízkému počtu neslyšících žáků v jednotlivých ročnících těchto škol a k cílům výzkumu, bylo vhodné zvolit kvalitativní metodu výzkumu. Samotná realizace výzkumu probíhala od prosince 2020 do března 2021.

### 6.1 CÍL VÝZKUMU

Byl stanoven cíl výzkumu, kterým je zmapování a vyhodnocení stavu výuky anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole, zjištění vhodných didaktických forem a metod výuky anglického jazyka u neslyšících žáků na škole a zjištění vhodného způsobu komunikace v pedagogickém procesu mezi neslyšícími žáky a učiteli a to se zaměřením na dosažení vzdělávacího cíle školy – úspěšné absolvování školy se zvládnutím maturitní zkoušky z anglického jazyka pro neslyšící žáky a zároveň získání stanovených kompetencí v anglickém jazyku.

Byla stanovena následující výzkumná otázka: Jaké jsou vhodné způsoby komunikace, metody a formy výuky anglického jazyka při výuce neslyšících na střední škole?



## 6.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkum neslyšících žáků na střední škole, která je specializována na neslyšící žáky, je reálně omezen počtem škol, na kterých se uvedená výuka provádí, ale i počtem žáků, kteří na těchto typech škol studují. V celé České republice je 6 středních škol pro neslyšící žáky. Reálně v současné době se na všech těchto školách výuka u neslyšících žáků na střední škole neprovádí, protože zde tito žáci nejsou. Tyto školy mají žáky s různými logopedickými vadami a jiným typem postižení. Taktéž počet žáků v jednom ročníku, což reálně znamená v jedné třídě je v jednotkách žáků. Počet nepřevyšuje 10 žáků v jedné třídě a ročníku.

Také se jednalo o kvalitativní výzkum, kde není zapotřebí velký počet respondentů.

Pro výzkum a výběr výzkumného vzorku byla vybrána jedna střední škola pro neslyšící žáky se sídlem v Praze. V době provádění výzkumu na této střední škole pro neslyšící žáky studovalo ve všech čtyřech ročnících pouze 13 neslyšících žáků, tj. žáků preferujících znakový jazyk jako jejich přirozený. Dalšími studujícími žáky jsou žáci s logopedickými vadami, nebo žáci nedoslýchaví, jejichž mateřským jazykem je jazyk český.

Z uvedeného důvodu byl vybrán reprezentativní vzorek všech 13 žáků. Vzhledem ke kvalitativnímu typu výzkumu a tudíž potřebě širšího spektra odpovědí, aby bylo možné dojít k saturaci, byli do výzkumu zapojeni bývalí absolventi střední školy pro neslyšící.

Záměrem bylo využít takové spektrum rozhovorů, dokud se nedospěje k saturaci, to znamená k úplnému nasycení informací (Disman, 2003).

Informace se v určitých případech začaly opakovat, vycházeli jsme tedy z domněnky, že kvalitativně nové informace již nezískáme. Také z toho důvodu nebylo nutné výzkumný vzorek rozšiřovat.

V případě respondentů – neslyšících bývalých absolventů střední školy pro neslyšící byl zvolen náhodný výběr. Jednalo se o respondenty, kteří z celkové množiny oslovených bývalých neslyšících žáků byli ochotni se zapojit do výzkumu.

Pro ověření vypovídací hodnoty odpovědí bylo přistoupeno k výběru dalšího typu respondentů výzkumného vzorku. Jedná se o učitele anglického jazyka střední školy pro neslyšící žáky.

Ve výzkumu byla použita metoda triangulace, která umožňuje porovnání nesourodých skupin respondentů ve výzkumném vzorku.

*„Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“* (Hendel, 2005, 149) Haber et al. (2016) uvádí pět typů triangulace, z čehož byla vybrána datová triangulace, která využívá různých datových zdrojů. Výzkumník se snaží sehnat co nejvíce zdrojů, aby je mohl lépe porovnat (Denzin, 2009).

Výzkumným vzorkem se dá rozdělit do tří skupin respondentů. První základní skupinou jsou všichni neslyšící žáci jedné střední školy pro neslyšící 1 až 4. ročníku ve školním roce 2020/2021. Konkrétně se jednalo o 13 žáků, z toho 2 z prvního ročníku, čtyři žáci z 2. ročníku, 1 žák z třetího ročníku a 6 žáků ze čtvrtého ročníku. Do výzkumu byli zařazeni pouze žáci, jejichž preferovaným/přirozeným jazykem je jazyk znakový.

Druhou skupinou jsou Neslyšící bývalí absolventi středních škol pro neslyšící. Jednalo se o 3 respondenty. Opět přirozeným jazykem těchto absolventů je jazyk znakový.

Třetí skupinou jsou tři učitelé anglického jazyka na střední škole pro neslyšící. Jeden z učitelů působí na střední škole pro neslyšící v současné době, dva učitelé na škole působili v minulosti. Tito učitelé jsou slyšící.

Jedná se o kvalitativní výzkum a různé skupiny respondentů pomohou získání více informací a informací s odlišnou kvalitou. Toto přispěje jednak k obohacení informací a jednak k určité formě kontroly, aby nemohlo dojít ke zkreslení informací z důvodu nízkého počtu neslyšících žáků.

### 6.3 STRATEGIE VÝZKUMU

Strategií výzkumu je kvalitativní výzkum. Pojem strategie výzkumu používá Hubík (Hubík, et al 2010/2011) pro základní rozdělení výzkumu na kvalitativní nebo kvantitativní.

*„Kvalitativní výzkum je nenumерické šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím“* (Disman, 2002, 285). *„Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz, nového porozumění, vytváření teorie“* (Disman, 2002, 285).

Kvalitativní výzkum byl zvolen z důvodu toho, že Neslyšící jsou menšinou, a tedy je počet respondentů značně omezen. Vzhledem k nízkému počtu středních škol pro neslyšící žáky v České republice, a nízkému počtu žáků v jednotlivých ročnících u těchto škol není

možné provést kvantitativní typ výzkumu. Pro kvalitativní metodu hovoří i různé typy objektů výzkumu a provádění triangulace ve výzkumu mezi těmito typy objektů.

## **6.4 METODY VÝZKUMU**

Metodou výzkumu je polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je jedním ze způsobů zjišťování dat v kvalitativním výzkumu s tím, že se skládá z předem připravených témat a otázek (Šedřová, et al, 2007).

Bylo připraveno 10 otázek s otevřenou odpovědí. Doplnění, zpřesnění a rozvedení otázek a pokládání nových otevřených otázek v souladu s cílem výzkumu bylo na výzkumníkovi.

Rozhovory byly vedeny individuálně se slyšícími učiteli v českém jazyce, individuálně byly vedeny s Neslyšícími absolventy, ale skupinové rozhovory byly zvoleny při komunikaci s žáky školy pro neslyšící. Rozhovory s neslyšícími byly vedeny ve znakovém jazyce výzkumníkem a odpovědi byly nahrávány na kameru, nebo v aplikaci ZOOM. Rozhovory byly poté přeloženy z českého znakového jazyka do češtiny. Rozhovory byly přepsány do písemné podoby.

## **6.5 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT**

### ***6.5.1 Sběr a třídění dat***

Sběr dat probíhal na základě rozhovoru mezi výzkumníkem a respondenty probíhající v českém znakovém jazyce, který byl zaznamenán na kameru, Uvedený video záznam byl přeložen a zaznamenán do písemné podoby.

Záznamy jsou roztříděny po jednotlivých otázkách a v nich podle jednotlivých skupin výzkumného vzorku: neslyšící žáci střední školy pro neslyšící, neslyšící bývalí absolventi střední školy pro neslyšící a učitelé anglického jazyka střední školy pro neslyšící.

### 6.5.2 Analýza

Způsob vyhodnocení dat byla analýza. Získaná data na základě polostrukturovaného rozhovoru byly podrobeny analýze.

Analýza spočívá v tom, že se pečlivě roztrídí získaná data, redukuje se a následně dochází k jejich interpretaci, „*která vede k popisné nebo explanatorní zprávě o výzkumné oblasti*“ (Hendel, 2005, 217).

Přepsané rozhovory s respondenty byly roztrženy po jednotlivých otázkách a v nich podle jednotlivých skupin výzkumného vzorku: neslyšící žáci střední školy pro neslyšící, neslyšící bývalí absolventi střední školy pro neslyšící a učitelé anglického jazyka střední školy pro neslyšící.

Ze záznamů rozhovorů byla redukována významná data, která se vztahovala k jednotlivým otázkám v rámci stanovených skupin respondentů. Jako příklad uvedu u výzkumné otázky vztahující se k učivu, které činilo neslyšícím žákům největší potíže, výběr jednotlivých kódů – slov a vět obsahující určitou kvalitu: zvládnutí slovní zásoby, problém se slovy s různým slovním významem, větné členy, zvládnutí gramatických časů, tvorba dlouhých vět a souvětí, porozumění textu, práce s textem atd.

Tyto pojmy byly zaznamenány u každé ze skupin. Byl také zaznamenán počet respondentů (případně školní ročník) u každé ze skupin respondentů.

Uvedená data byla na základě takto zpracovaného materiálu interpretována. Interpretace byla zpracována podle jednotlivých skupin respondentů. Výsledky této analýzy jsou uvedeny v interpretaci výsledků výzkumu ke každé výzkumné otázce.

Tyto interpretace byly na závěr podrobeny komparační analýze mezi jednotlivými skupinami. Výsledky komparační analýzy jsou uvedeny v závěru výzkumu.

Při použití analýzy byly použity metody podle kategorizace Robsona (Robinson in Hendl, 2005). Jednalo se o použití analytické metody hloubkového proniknutí do textu a o kvazistatistickou metodu.

Byla použita metoda analytická metoda hloubkového proniknutí do textu (Robinson in Hendl, 2005). V našem případě se jedná o analýzu z přepsaných rozhovorů. Tato metoda vyžaduje vhléd výzkumníka do problému. Výzkumník určí ze zkoumaného textu, v našem případě přepisu rozhovorů) zkoumaný problém, který označí. Zároveň s tímto druhem analýzy byla použita další analytická metoda.

Kvazistatistická metoda je analytická metoda založenou na proniknutí do textu (Robinson in Hendl, 2005). Pomocí této analytické metody byla v přepisech rozhovorů vybrána slova, slovní spojení, která ukazují na zkoumaný problém a která se opakují. Tato slova, věty jsou přiřazena k významově podobným pojmům. Tímto postupem byla zjišťována četnost významových slov a slovních spojení. Tato zjištění umožnila zmapovat četnost zjišťovaného problému.

### **Otázky rozhovoru**

Zde pro orientaci uvádíme výzkumné otázky:

1. Co se domníváte, že činní největší potíže N/neslyšícím žákům v anglickém jazyce? (Například: gramatika, slovní zásoba, čtení s porozuměním, vyjadřování se – formou chatu či písemné práce, aj.) Z jakého důvodu?
2. Co naopak je pro N/neslyšící žáky v anglickém jazyce nejjednodušší?
3. Byl pro Vás vhodný způsob komunikace ve výuce důležitý? Nebo Vám přijde, že nehrál velkou roli a byly pro Vás při výuce důležitější jiné aspekty například vhodné učební materiály? Myslíte, že Vaši žáci to vnímali obdobně?
4. Měli jste pocit, že se žáci zlepšovali v předmětech díky vhodné komunikaci (např. díky přítomnosti tlumočníka)?
5. Pokud by to bylo možné, jaká forma komunikace si myslíte, že by byla nejideálnější – slyšící učitel s tlumočníkem, neslyšící učitel, znakový slyšící učitel, tandem slyšícího a neslyšícího učitele, popřípadě rodilý (neslyšící) mluvčí z Británie či Ameriky? Proč?
6. Ke zvýšení motivace a kvality výuky, domníváte se, že by žákům dopomohl např. tříměsíční kurz/pobyt v anglicky mluvící zemi? Proč a jak?
7. Myslíte, že by bylo vhodné, aby škola spolupracovala se školou v zahraničí, aby žáci například mohli v rámci výuky chatovat s jinými neslyšícími spolužáky a tím zlepšit své kompetence v jazyce?
8. Prozatím nejsou žádné učebnice angličtiny pro Neslyšící žáky v českém prostředí, pokud by takové učebnice vznikly, domníváte se, že by bylo lepší, aby byly napsány celé v anglickém jazyce včetně vysvětlení gramatiky, nebo byste preferovali kombinaci anglického a českého jazyka? Prosím, zdůvodněte.

9. Jaké metody/formy výuky si myslíte, by bylo vhodné implementovat do hodin anglického jazyka a proč? (Například projektová výuka, didaktické hry, filmy, chat, práce s textem, aj.) Máte pocit, že je lepší tyto metody střídat, nebo se Vám osvědčila nějaká konkrétní?
10. Napadá Vás ještě něco, co zde nepadlo, a Vy se domníváte, že je důležité uvést, aby N/neslyšící žáci byli lépe připraveni k Maturitě, či lépe zvládali výuku anglického jazyka?

### 6.5.3 Komparativní analýza

Výsledky analýzy podle jednotlivých skupin v rámci jedné výzkumné otázky jsou podrobeny komparativní analýze a výsledek ke každé otázce je zaznamenán.

Komparativní výzkum neboli výzkum srovnávací je „*obecně jakýkoliv výzkum, jehož hlavní náplní je komparace sociálních jevů, která nabývá charakteru dominantní výzkumné procedury*“ (Linhart, Vodáková, 2018). Komparativní analýza je podle Jůvy „*rozbor a srovnávání vzájemných vztahů a souvislostí a nalézání shody, podobnosti a roznosti*“ (Jůva in Maňák, Švec, 2005, 53).

Výchozím materiálem pro komparativní analýzu byla interpretace analyzovaných dat jednotlivých skupin respondentů. Výsledky analýzy byly komparovány mezi skupinou neslyšících žáků, absolventů a učitelů angličtiny. Tato data byla mezi sebou porovnána. Komparace se zaměřila na shodu mezi výsledky jednotlivých skupin, ale i na rozdíly.

V závěru výzkumu je již uveden souhrnný výsledek výzkumu zjištěný po analýze otázek jednotlivých skupin výzkumného vzorku, které byly zpracovány pomocí metody komparační analýzy.

## 6.6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části budou prezentovány výsledky výzkumu. Na každou z následujících deseti otázek odpovídali jak neslyšící žáci střední školy a neslyšící absolventi středních škol, tak slyšící učitelé vyučující na střední škole pro neslyšící žáky. Jejich odpovědi byly zapsány, zpracovány a komparovány.

## 1. Co vám činí největší potíže v anglickém jazyce? Co je pro vás nejsložitější?

První otázka směřovala k tomu, aby respondenti uvedli, co jim na anglickém jazyce přijde nejsložitější, aby se popřípadě na daný problém mohl učitel anglického jazyka zaměřit. Každému respondentovi činilo potíže něco jiného, avšak můžeme zde shledávat jisté společné prvky, které v rozhovorech byly zmíněny několikrát.

Jako první na tuto otázku odpovídali neslyšící žáci, kteří často uváděli, že jim činí problémy různé gramatické časy, nejčastěji pak uváděli předpřítomný čas. Jednotlivé časy vytvořit dokážou, avšak už mají problémy tyto časy správně aplikovat do vět, nejsou si jisti, kdy který čas použít. Český jazyk ani znakový český jazyk tolik časů nemá, proto i pochopení či komparace s těmito jazyky je náročná.

Co se týče slovní zásoby, tak na tu byly rozporuplné reakce. Žáci zejména nižších ročníků prohlašovali, že s učením se slovní zásobou nemají nejmenší problémy, kdežto žáci maturitních ročníků viděli ve slovní zásobě nedostatky, a to zejména z toho důvodu, že jedno české slovo má v angličtině mnoho ekvivalentů, proto je těžké určit, které slovo použít. Navíc anglický jazyk má spousty frázových sloves, které mění význam, pokud ke slovesu přidáme jinou příslovečnou částici.

Jako další věc, se kterou si ne všichni žáci byli jistí, bylo porozumění textu. Z rozhovorů bylo patrné, že se jedná o texty nadúrovňové, které obsahují pro ně neznámou slovní zásobu a které jim činí potíže.

Jediný žák uváděl problémy s aplikováním větných členů do vět.

Někteří žáci necítili větší problém při osvojování si anglického jazyka. Tito žáci to odůvodňovali tím, že anglický jazyk má přesně daná pravidla, podle kterých se musí řídit, a pokud se tyto pravidla naučí, tak je lze aplikovat na každou větu.

Další oslovenou skupinou byli neslyšící absolventi středních škol, kteří měli odpovědět na stejnou otázku. Absolventi uvádějí stejné odpovědi. Absolventi zmiňovali, že také nemají jistotu v gramatických časech a v málo frekventované slovní zásobě. Slovní zásoba, která je často používaná, se lehce osvojuje, ale je nemožné si zapamatovat slovní zásobu, která je málo používaná. Další věc zmiňovaná absolventy je čtení s porozuměním. Opět, absolventům činí problémy čtení textů se slovní zásobou, které nerozumí a také nemají konkrétní představu, o čem čtou, nebo jak správně daný text přeložit, protože jedno slovo v angličtině má několik významů. To znamená, že ve větě jednotlivých slovům rozumí, ale mají problémy porozumění větě jako takové.

Jednou bylo zmíněno, že absolvent měl problém s překladem času-hodin do anglického jazyka.

Oslovenou skupinou byli i učitelé. Jednotliví učitelé se názory shodují, či doplňují. Učitelé uvádějí, že žákům činí problémy zejména aktivní používání jazyka, a to složitější tvoření vět a souvětích a dále slovní zásoba, která je podobná, protože se žákům plete. Dále jsou to členy. Podle nich žákům také činí potíže nadúrovňové texty – čtení s porozuměním.

Z výše zmíněného je vidět, že neslyšícím činí potíže v anglickém jazyce používání větných členů, gramatických časů a některým žákům i slovní zásoba, která buď není frekventovaná nebo je nadúrovňová nebo pokud se jedná o slovo, které má více významů a s tím se váže i problém s porozuměním textu – pokud text obsahuje nadúrovňovou slovní zásobu nebo neznámou slovní zásobu, je náročné ho pochopit.

Celkovým pohledem lze konstatovat, že obtíže v anglickém jazyce, které mají žáci, mají i absolventi. Je zajímavé si povšimnout, že učitelé, kteří viděli stejné nedostatky, neuváděli u jejich (bývalých) žáků větší problémy se slovní zásobou. Tento problém zmiňovali jen okrajově.

## **2. Co vám naopak přijde na angličtině nejjednodušší?**

Další otázka směřovala k tomu, co respondentům přijde na anglickém jazyce nejjednodušší a opět i zde byly odpovědi různé.

Žáci poukazovali na to, že jim přijde jednoduchý slovosled, který je přesně daný. K tomu se váže i to, že jim přijdou jednoduché gramatické struktury. Je přesně dané, že v přítomném čase ve třetí osobě se přidává –s, proto pamatovat si tyto pravidla a vytvořit jednotlivé časy jim nepřijde složité. Zde je zajímavé dát do kontrastu to, co jim přijde nejtěžší. Vytvoření jednotlivých časů – minulých, přítomných a budoucích je pro žáky snadné, avšak aplikace těchto časů jim činí problémy.

Jak již bylo zmiňováno u první otázky, části žáků přišla složitá slovní zásoba a části žáků přijde jednoduché tuto slovní zásobu si osvojit.

Dále žáci zmiňovali za jednoduché to, co je na úrovni A1 a to jsou číslovky a osobní zájmena.



Co se týče aktivního používání jazyka, žákům přišli jednoduché odpovědi na otázky a zdůvodňovali to tím, že vlastně v otázce je částečně obsažena odpověď.

Žáci dále uvádí, že je pro něj jednodušší pasivní příjem jazyka, a to například čtení s porozuměním než aktivní používání jazyka. Zdůvodňují to tím, že pokud v textu nějaké slovo neznají, i tak jde odhadnout jeho význam. Avšak při aktivním používání jazyka musí myslet na to, jak větu strukturují a jaké slovo do věty použít, protože hodně slov má více významů, a ne každé se do věty hodí.

Jako další se vyjádřili k této otázce absolventi. Ti zdůrazňovali, že anglický jazyk je oproti jazyku českému jednodušší, a to v tom, že nemá pády, a oni nemusí myslet na koncovky, ani na skloňování. Český jazyk má oproti anglickému jazyku více pravidel. Český jazyk má volný slovosled, což může být pro neslyšící matoucí, zato angličtina má přesně daná pravidla. Jako další bylo uvedeno, že je jednoduché si zapamatovat slovní zásobu – pasivně se naučit slovní zásobu není problém, horší je pak aplikace do vět nebo čtení s porozuměním, protože jedno slovo má více významů. Celkově je ale jednodušší ovládat jazyk pasivně.

Absolventi doplňovali, že je nezbytné, aby žák uměl dobře svůj mateřský jazyk, aby se potom mohl naučit další jazyk(y). Bez plyného ovládnutí mateřského jazyka je náročné zvládnout učení dalších jazyků.

Nakonec se k této otázce vyjadřovali učitelé, kteří se shodli na tom, že nejjednodušší pro neslyšící je osvojování si slovní zásoby. Dva učitelé podotkli, že jsou i jednoduché pro jejich studenty základní gramatické struktury – základní slovosled. Jedna učitelka také zmiňovala fakt, že je anglický jazyk pro neslyšící snazší než český jazyk, neboť zde není tolik pravidel a výjimek.

Pokud tedy komparujeme učení se českému jazyku jako druhému jazyku a učení se anglického jazyka jako dalšího cizího jazyka, je v některých ohledech anglický jazyk jednodušší, a to zejména v tom, že se zde neskloňuje, nečasuje a má pevně danou strukturu a jasná pravidla. Tyto pravidla a základní struktury je lehké pro neslyšící žáky si osvojit.

**3. Je pro Vás vhodný způsob komunikace ve výuce důležitý nebo Vám přijde, že nehrál velkou roli a byly pro Vás při výuce rozhodující jiné aspekty například vhodné učební materiály?**

Následující otázky směřovali k tomu, aby se respondenti vyjádřili ke komunikaci. Konkrétně tato otázka sledovala, jestli respondentům přijde důležitý způsob komunikace, či zda mu přijde, že ve výuce jsou důležitější jiné aspekty.

Jako první na tuto otázku odpovídali žáci, kteří vidí komunikaci jako esenciální ve výuce, ale nehovoří o ní jako o jediné důležité věci. Jako další důležitý aspekt je pro ně to, aby učitel uměl danou látku dobře vysvětlit a zajímavě podat. Pokud totiž žák látku špatně pochopí, špatně jí dál předává, což se například může projevit v psaném projevu. Žák pochopí špatně slovosled anglické věty a pak tuto nesprávnou strukturu aplikuje do praxe a nesprávně jí používá. Dále bylo zdůrazněno, že by měl učitel detailně vysvětlovat odborné pojmy, aby je dokázali žáci správně uchopit.

V několika případech bylo konstatováno, že by se měl učitel přizpůsobit žákům, a to ne jen ve zvoleném typu komunikace, ale také v tempu. Pokud je žák vyčerpaný a potřebuji zvolnit, tak i učitel by měl zvolnit tempo. Učitel se tedy musí podle žáků přizpůsobit a také s nimi navázat vztah.

Mimo jiné by měla být výuka učitele doplněna o kvalitní materiály, které by měly být napsány jasně a hlavně být vizuální – což znamená, že by měly být podpořeny různými obrázky.

Za nevhodný způsob bylo považováno používání výhradně mluvené angličtiny, protože v tom případě nemůže žák dobře odezírat a tím ani porozumět. Další překážkou je příchod nového učitele, na kterého si musí zvykat a učit se odezírat. Když si na učitele zvyknou, potkávají ho a naváží vztah, tak komunikace automaticky probíhá lépe.

Absolventi udávali, že je komunikace důležitá, ale že bohužel neměli na střední škole dobře znakovícího učitele angličtiny. Jedna absolventka dokonce uváděla, že kvůli tomu měla v anglickém jazyce blok.

Další názor absolventů byl ten, že je nezbytné, aby byly kvalitní jak materiály, tak komunikace. Každé odborné slovo by mělo být vysvětleno ve znakovém jazyce, aby ho žáci lépe uchopili. Učit se pouze z materiálů bez výkladu není dostačující. Proto například nová gramatika by měla být vysvětlena ve znakovém jazyce a příkladové věty napsány v jazyce anglickém. Český jazyk není nutné v hodinách anglického jazyka vůbec

používat. Další možností by bylo vysvětlit angličtinu písemnou formou anglicky, ale to by se hodilo asi jen u žáků na vyšší úrovni.

Učitelé souhlasili, že komunikace je nezbytná pro dorozumění se s neslyšícími žáky. Učitelé uvádějí, že je důležité, aby dovedli látku předat tak, aby jí žák pochopil. Také by mu měli být schopni dát kvalitní materiály.

Z výše zmíněného je vidět, že se názory učitelů, absolventů a žáků neliší. Všichni jsou zajedno v tom, že správně zvolený způsob komunikace je důležitý. Učitel by měl neslyšícím žákům látku vysvětlovat ve znakovém jazyce a navíc by se jim měl co nejvíce přizpůsobit. Také by měl používat názorné materiály.

#### **4. Máte pocit, že se zlepšujete v předmětech díky vhodné komunikaci (např. díky přítomnosti tlumočnicka)?**

Čtvrtá otázka navazuje na předchozí a má určit, zda se neslyšící opravdu zlepšují díky vhodnému způsobu komunikace a jestli je vhodně zvolený způsob komunikace opravdu nezbytný pro pochopení učiva, či zda je jiná varianta stejně prospěšná.

Jako první na toto odpovídali žáci, kteří se shodují v tom, že díky vhodnému způsobu komunikace se rychle zlepšují v daném předmětu. Někteří studenti zdůrazňují, že pokud je zde přítomen neslyšící učitel, že mu plně rozumí a informace se k nim dostávají snadno a komunikace je tím plynější a rychlejší. Zato při přítomnosti slyšícího učitele a tlumočnicka může komunikace váznout, protože tlumočnick může učitele špatně pochopit a tudíž překlad není přesný. Celkově žáci zdůrazňovali, že je důležité, aby si učitel s žákem rozuměl a přizpůsobil se mu a aby dobře vysvětloval, čímž dělá výuku zajímavější. Další vhodnou variantou je i pro ně slyšící znakový učitel, který by vysvětloval látku ve znakovém jazyce bez tlumočnicka, protože když slyšící učitel je s tlumočnickem a vysvětluje a zapisuje zároveň na tabuli, tak žák musí vynaložit více úsilí – sledovat jak učitele, tak tlumočnicka a rozdělovat pozornost mezi dvě osoby a mohou mu utíkat informace. Učitel píše zápis a tlumočnick tlumočí a je pozadu, tak to studentům nedává smysl. Při samotném výkladu – přednášce jim tlumočnick nevádí, ale když učitel dělá zápisy, či ukazuje nějaké předměty, vidí přítomnost tlumočnicka jako nevýhodu. Zkrátka by bylo lepší, kdyby komunikace ve znakovém jazyce šla přímo od učitele, protože je tím příklad přirozenější, živější a méně strohý.

Dále zdůrazňují, že záleží na osobnosti učitele a na tom, jak dokáže upoutat. Jde i o to, jestli je výuka jen formou přednášky nebo jestli jsou ve výuce střídány aktivity a jsou žákům podány vhodné materiály.

Když byla otázka doplněna o to, zda vnímají rozdíl mezi slyšícím a neslyšícím učitelem, tak byl zmíněn rozdíl zejména v mimice, protože podle studentů slyšící učitel používá méně mimiky než učitel neslyšící a navíc slyšící učitel mimiku neslyšících žáků nedokáže rozpoznat, proto třeba nezachytí, když mu žák nerozumí, což neslyšící učitel dokáže. A také u neslyšícího učitele se neslyšící žáci nemusí přizpůsobovat, kdež to u slyšícího učitele musí myslet na to, že se nejedná o jeho mateřský jazyk a musí komunikaci podle toho upravovat.

Na začátku neslyšící žáci se slyšícím učitelem znakují pomalu, zvykají si na něj, navazují vztah, až zjistí, jak znakuje, už mu více přizpůsobují tempo. A navíc žáci nemají jistotu, zda slyšící učitel rozumí kultuře Neslyšících. U neslyšícího učitele tento strach opadáva.

Někteří žáci neměli preference mezi neslyšícím či slyšícím učitelem, za předpokladu, že je tento učitel znakující. Zmiňovali, že je důležitý přístup učitele.

Co se týče absolventů, tak ti upozorňovali na to, že pokud učitel znakuje špatně a komunikace nefunguje, tak oni se zlepšovat nemohou, na druhou stranu přítomnost tlumočnicka taky není úplně dokonalá, protože učitel mluví a tlumočnick znakuje se zpožděním. Nebo tlumočnick nemusí přesně pochopit, co učitel přesně myslí a může dojít k misinterpretaci. Proto by bylo podle nich výhodné mít učitele, který by přímo znakoval.

Jeden absolvent říkal, že by preferoval neslyšícího učitele před slyšícím, neboť neslyšící ovládá znakový jazyk a umí se dobře přizpůsobit neslyšícím.

Učitelé zde opět mluvili o tom, že díky vhodné komunikaci se žák zlepšuje, ale že jde zejména o přístup učitele, jak danou látku bude vysvětlovat.

Ačkoliv se jak žáci, absolventi, tak učitelé shodli na tom, že je komunikace důležitá a že díky vhodnému způsobu komunikace se žáci rychle zlepšují, protože daný předmět chápou, tak je vidět z odpovědí, že neslyšící mají jasnou představu o tom, jak by komunikace měla probíhat, a to tím způsobem, že by znakový jazyk vycházel přímo ze strany učitele a nebyl tlumočen třetí osobou.

**5. Pokud by to bylo možné, jaká forma komunikace by Vám v hodinách anglického jazyka nejvíce vyhovovala – slyšící učitel s tlumočnickem, neslyšící učitel, znakový slyšící učitel, tandem slyšícího a neslyšícího učitele, popřípadě rodilý (neslyšící) mluvčí z Británie či Ameriky? Proč?**

Tato otázka směřovala k tomu, aby respondenti uvedli, kdyby byly ideální podmínky a oni si mohli vybírat, jakého učitele a způsob komunikace by volili při výuce anglického jazyka.

Žáci se jednotně shodli na tom, že při výuce anglického jazyka jim slyšící učitel spolu s tlumočnickem nevyhovuje. Zdůvodňovali to zejména tím, že tlumočnick nemusí být odborníkem v anglickém jazyce, proto jeho překlad může být nepřesný.

Jaká varianta by jim naopak vyhovovala nejvíce, byla sporná. Většina žáků odpovídala, že by jim vyhovoval neslyšící učitel, který ovládá anglický jazyk na velmi dobré úrovni nebo učitel slyšící, který znakuje. Části žáků se líbil i nápad, že by vyučoval neslyšící učitel z anglicky mluvící země. Pokud by se jednalo o cizince, žáci by preferovali, aby ovládal český znakový jazyk nebo český jazyk, aby jim mohl lépe vysvětlit souvislosti a nedocházelo k nedorozumění. Kdyby totiž používal jiný znakový jazyk, ne všichni žáci by mu mohli správně porozumět. Celkově žáci říkali, že je důležité, aby se učitel uměl přizpůsobit, dobře vysvětlit látku a aby mu jeho žáci rozuměli.

Avšak na slyšícího učitele padaly vysoké nároky. Slyšící učitel angličtiny by měl podle žáků ovládat znakový jazyk a znát svět Neslyšících. Dále by měl být vysokoškolsky vzdělaný odborník na anglický jazyk.

Na tandem slyšícího a neslyšícího učitele byly sporné názory. Většina žáků uváděla, že se jim tato možnost nelíbí, protože v tomto případě hodinu řídí neslyšící učitel a slyšící učitel funguje spíše jako poradce. A systém dvou učitelů ve výuce jim přijde komplikovaný. Na druhou stranu někteří se k této možnosti vyjadřovali kladně.

Další na tuto otázku odpovídali absolventi, kteří opět zdůrazňovali důležitost znakového jazyka, který je nutný používat během výuky. Protože pokud učitel ovládá znakový jazyk, může lehce vysvětlit jazyk anglický – dávat ho do souvislostí, udávat různé příklady a tím neslyšící i lépe anglický jazyk pochopí. Nestačí pouze ovládat základy znakového jazyka, protože to neslyšícím pro uchopení anglického jazyka nepostačí.

Za nevhodné považují to, kdyby učitel mluvil anglicky a tlumočnick překládal do znakového jazyka, protože tlumočnick nemusí být odborníkem na anglický jazyk a tudíž

překlad může být nepřesný. Navíc díky tlumočnickovi nemůže mezi učitelem a žákem vzniknout takový vztah. A také není možné sledovat jak učitele, tak tlumočnicka. Také dva učitelé – jeden slyšící a druhý neslyšící současně jim přijde zbytečně komplikované.

Ideální by podle nich bylo, kdyby to byl neslyšící učitel buď z České republiky, nebo z anglicky mluvící země, který ovládá dobře anglický jazyk, neboť neslyšící se dokáže neslyšícím lépe přizpůsobit. Popřípadě znakový slyšící učitel, ale bez tlumočnicka.

I zde se učitelé na odpovědi shodli, a ačkoliv zmiňovali, že nemají se všemi typy zkušenosti, tak by upřednostňovali učitele ovládajícího znakový jazyk, buď slyšícího, nebo neslyšícího. I zde se vidělo jako úskalí to, kdyby byl ve třídě tlumočnick, protože by mohlo dojít k přednosti přenosu informací.

Z následujících odpovědí je patrné, že se všichni respondenti shodují na tom, že nejméně vhodný způsob výuky anglického jazyka je slyšící učitel společně s tlumočnickem. Naopak jako nejvhodnější varianta se ukazuje učitel, který ovládá jak anglický jazyk, tak znakový jazyk.

## **6. Ke zvýšení motivace a kvality výuky, domníváte se, že by Vám dopomohl např. tříměsíční kurz/pobyt v anglicky mluvící zemi? Proč a jak?**

Co se týče otázky na užitečnost návštěvy anglicky mluvící země, tak ta se setkala pouze s pozitivními reakcemi. Žáci by možnost odjet od Velké Británie uvítali, a to zejména kvůli tomu, že by tam nasbírali nové zkušenosti a potkali by nové přátele, se kterými by mohli být v kontaktu i po návratu.

Jako další pozitivum vidí v tom, že v České republice se anglický jazyk učí jen ve škole, a to jen pár hodin týdně, poté se s angličtinou nesetkávají. O volném čase mají příležitost pouze používat pasivně anglický jazyk, a to zejména formou čtení knih a filmů s titulky, zato například v Anglii by se s anglickým jazykem setkávali i mimo stěny školy. Anglický jazyk by byl všude – v MHD, v obchodech, všechny nápisy by byly v anglickém jazyce. Takže anglický jazyk by museli aktivně i pasivně využívat pořád. Tím by si ukotvili lépe jak slovní zásobu, tak gramatické struktury.

Absolventi také vyslovili kladný souhlas s pobytem v zahraničí. Opět to vysvětlovali tím, že by se s angličtinou setkávali v přirozeném prostředí a anglický jazyk by mohli vnímat všude – na ulici, v televizi, v novinách, či obchodech. V České republice je možné se angličtinu totiž učit jen v hodinách anglického jazyka, z úkolů, nebo čtením anglických

knih a sledováním filmů s anglickými titulky, ale v Anglii by bylo možné se s angličtinou setkávat častěji. Navíc by se tím lépe proniklo do tamní kultury.

Učitelé byli také za jedno v tom, že by pro studenty byl pobyt v zahraničí důležitý a prospěšný, protože by potkali nové kamarády a mohli by procvičovat anglický jazyk v přirozeném prostředí, a tím by si ho i lépe ukotvili.

Z odpovědí plyne, že výuka pouze ve škole je nedostačující a bylo by záhodno výuku doplnit o pobyty žáků v cizině.

**7. Myslíte, že by bylo vhodné, aby škola spolupracovala se školou v zahraničí, abyste například mohli v rámci výuky chatovat s jinými neslyšícími spolužáky a tím zlepšit své kompetence v jazyce?**

Následující otázka sledovala, zda by se respondentům líbilo spolupracovat se zahraniční školou, aby mohli občas v rámci výuky spolu chatovat nebo mít společnou online výuku.

Žáci na tuto otázku odpovídali různě. Část žáků tento nápad uvítala a druhá půlka zavrhl. Jako pozitivum v této spolupráci vidí to, že by se naučili novou slovní zásobu při chatu, protože by byli nuceni nová slovíčka vyhledávat a překládat si je a byl by to nový způsob, jak procvičovat anglický jazyk. Výuka by nebyla tím stereotypní a jako bonus by žáci získali nové přátele a rozšířili by si obzory.

Naopak jako negativum tohoto nápadu vidí to, že by se chat s cizinci stával povinností. Chat s přáteli mimo výuku by brali, ale v rámci výuky jim to přijde zvláštní. Také pokud by se jednalo o spolupráci se školou v anglicky mluvící zemi, tak žáci sice vidí jako benefit to, že by se učili anglický jazyk, ale už nevidí žádnou výhodu pro žáky partnerské školy, kteří anglický jazyk již ovládají – mohla by to být pro ně ztráta času. V tom případě by se nabízela možnost spolupracovat s jinou školou v rámci EU, kde anglický jazyk není majoritním jazykem společnosti, ale tam je nevýhoda, že by žáky během chatu neměl kdo opravovat. Také pokud by použily nějakou větu špatně, nebo by nějakou větu viděly špatně použitou a zapamatovali by si jí, tak jí mohou špatně aplikovat v budoucnu.

Absolventi naopak na spolupráci se zahraniční školou měli kladný názor. Jako pozitivum mimo toho, že by se zlepšovali v jazyce, viděli i to, že by žáci navázali nové kontakty. Jako další pozitivum by byla nová motivace, protože by se v chatu se spolužáky

mohli bavit o tom, co je zajímavé, získávat nové úhly pohledu na věc a rozšiřovat si i tím novou slovní zásobu.

I zde se učitelé shodli na tom, že by to mohl být pro žáky bonus. Poznali by nové přátele, výuka by byla zpestřená a oni by si lépe osvojovali jazyk.

Tuto otázku nelze proto jednotně vyhodnotit. Učitelé a absolventi sice vidí spolupráci se zahraniční školou jako výhodu kvůli zvýšení motivace, získání nových kontaktů a přátel a také jako zdroj slovní zásoby, na druhou stranu zde žáci poukazují na to, že by se aktivita, kterou mají rádi – chatování s přáteli stávala povinností.

**8. Prozatím nejsou žádné učebnice angličtiny pro Neslyšící žáky v českém prostředí, pokud by takové učebnice vznikly, vyhovovalo by Vám, aby byly napsány celé v anglickém jazyce včetně vysvětlení gramatiky nebo byste preferovali kombinaci anglického a českého jazyka? Zdůvodněte.**

Další otázka směřovala k tomu, jestli by bylo vhodné mít učebnice angličtiny pro neslyšící čistě v anglickém jazyce či doplněné o český nebo znakový jazyk.

Ani tato otázka se nesečkala s jednotnou odpovědí. Jako nevýhodu učebnice napsané čistě v anglickém jazyce žáci vidí v tom, že pokud by zde byla vysvětlena gramatika v anglickém jazyce, tak textu nemusí rozumět a musí si vyhledávat slova a tím „ztratit nit“. Díky tomu se může stát, že by látku špatně pochopili. Proto by uvítali použití jak anglického, tak českého jazyka.

Na druhou stranu další žáci argumentují tím, že pokud by byla učebnice napsána pouze v anglickém jazyce, tak si mohou přeložit slovíčka, která si tím lépe zapamatují a musí se více snažit a tím by si anglický jazyk lépe upevnili. Zato, kdyby byl text i v českém jazyce, tak anglický jazyk mohou vynechat a zaměřit se pouze na jazyk český.

Jako kompromis bylo navrhuto, že ten, kdo se setkává s jazykem poprvé, tak by mohl mít učebnice dvojjazyčné – česko-anglické – zrcadlový text, ale od úrovně B1 by měl být text čistě v anglickém jazyce. Další možností je mít ve cvičebnicích překlad pouze nové slovní zásoby a pouze některá cvičení by mohla být na překlad – z českého do anglického jazyka.

Absolventi na to měli jednoznačný názor a to ten, že by pracovní sešit či učebnice měly být napsány celý v anglickém jazyce, aby si anglický jazyk neslyšící lépe a více procvičovali. Protože by se museli více snažit, kdyby něčemu nerozuměli, museli by si



překládat slovíčka a tím by se to i více naučili. S češtinou by anglická věta mohla být komparována jen v případě, že jí žák zapomene, nerozumí jí.

Dále bylo zmíněno, že je důležité opět nové téma vysvětlit ve znakovém jazyce a také podpořit texty obrázky a dalšími vizuálními metodami. Vhodný je také použít systém MVL (Manipulative Visual Language).

Učitelé se shodli na tom, že by učebnice měly být napsány pouze v anglickém jazyce. Vysvětlení by mělo být v českém znakovém jazyce, a to asi na CD.

A opět i zde je vidět nesoulad v odpovědích. Učitelé a absolventi jsou rozhodně za to, aby učebnice či pracovní sešity anglického jazyka pro neslyšící byli napsány v anglickém jazyce s tím, že by měly být určité podpořeny nějakou vizuální složkou, jakou jsou například obrázky, a nová gramatika by měla být vysvětlena ve znakovém jazyce. Ačkoliv většina studentů s touto variantou souhlasí, jiní oponují tím, že vysvětlení například gramatických struktur pouze v anglickém jazyce by pro ně mohlo být poměrně náročné.

**9. Jaké metody/formy výuky si myslíte, by bylo vhodné implementovat do hodin anglického jazyka a proč? (Například projektová výuka, didaktické hry, filmy, chat, práce s textem, aj.) Přáli byste si spíše tyto metody střídát, nebo preferujete nějakou konkrétní?**

Další otázka směřovala k tomu, aby respondenti uvedli, jaké metody v hodinách anglického jazyka by uvítali.

Žáci na tuto otázku odpovídali různě, prioritně by uvítali střídání metod. Avšak většinou se zmiňovali o metodách, které využívají v hodinách. Metody, které během výuky anglického či českého jazyka nevyužívají, nebyly podpořeny. Jediná projektová výuka se neshledala s velkým ohlasem, protože s ní nemají žáci zkušenosti nebo jim nevyhovuje.

Co se týče zařazení filmů do výuky, tak tento nápad opět provázeli rozporuplné reakce. Část žáků toto uvítala jako dobrý nápad, který by občas zařadili do hodin anglického jazyka, a další část žáků tento nápad úplně zavrhla. Jako pozitivum bylo uváděno to, že zajímavý film by je motivoval a snažili by se ho pochopit. Na druhou stranu žáci upozorňovali na to, že se může stát, že by někteří žáci mohli titulky ignorovat a dívat se pouze na zápletku a tím by tato metoda postrádala smysl.

S kladnou reakcí se setkaly didaktické hry. Hry by žáci zejména ocenili pro procvičování slovní zásoby, protože by si jí ne jen mohli zopakovat, ale dávalo by jim to i motivaci se dále učit.

Žáci také oceňovali čtení s porozuměním a chatování, které vidí jako zdroj slovní zásoby.

Také bylo zdůrazněno, že s nimi učitelé pořád opakují, protože jsou neslyšící a předávají jim zjednodušené obsahy, a to se jim nelíbí. Proto by měl učitel ke každému žákovi přistupovat individuálně a dávat mu materiály na míru.

Absolventi se shodli na tom, že je ideální střídat metody. Jedna absolventka uvedla, že preferuje chat. Na projektovou výuku také nebyl úplně kladný názor, ale to mohlo být zejména z toho důvodu, že výuku tohoto způsobu ještě neměli. Také filmy s titulky se nesetkali s velkým nadšením, a to z toho důvodu, že se může stát, že se titulům přestane věnovat pozornost a bude se dívat jen na film. Jako pozitivní nápad absolventi viděli v čtení s porozuměním, ale opět bylo upozorňováno na to, že text musí být přizpůsobený úrovni žáků a podpořen vizuální složkou.

Jeden absolvent doporučuje se zaměřit na slovní zásobu, která bude na sebe navazovat a procvičovat se, k procvičení slovní zásoby by se hodily didaktické hry. Výuka by měla mít logický řád.

Učitelé se shodli na tom, že by se učební aktivity měly střídat a volit s ohledem na učební cíl.

Z výše zmíněného je vidět, že se všichni jednomyslně shodli na tom, že by bylo vhodné vyučovací metody střídat s ohledem na probíranou látku. Každé téma by mělo na sebe plynule navazovat a měla by respektovat individuální úroveň žáků, stejně tak jako fakt, že se jedná o žáky neslyšící, kteří potřebují více vizuálních složek.

#### **10. Napadá Vás ještě něco, co zde nepadlo, a Vy byste potřebovali pro lepší zvládnutí anglického jazyka?**

Poslední otázka sloužila pro respondenty, aby se vyjádřili k tomu, co jim při hodinách anglického jazyka chybí a co by si přáli vylepšit. Aby řekli, co by jim pomohlo k tomu, aby se dobře naučili jazyk hlavně pro účely splnění maturitní zkoušky.

V této části byl zmiňován hlavně chat, který je součástí maturitní zkoušky z anglického jazyka a který rádi procvičují. Dále by uvítali procvičování didaktických testů.

Dále žáci uváděli, že by se učitel měl žákům přizpůsobovat a chystat jim materiály na míru, aby žáci nestagnovali. Ideální by podle nich bylo, kdyby žáci nastupující na střední školu s různou úrovní jazyka, aby se v prvním ročníku srovnali. Učitel by měl motivovat nejslabšího žáka, aby dohnal ostatní a mezi tím by měl učitel dávat žákům složitější učivo, aby nestagnovali a nadále se v jazyce rozvíjeli.

V případě inkluze by žáci uvítali individuální přístup, tzn. hodiny s učitelem zvlášť. I v tomto případě by se měl učitel přizpůsobit neslyšícím žákům či žákovi a udržovat s nimi oční kontakt po celou dobu výuky a nechodit po třídě. Plus by bylo ideální žákovi zadat samostatnou práci nebo s ním trávit čas navíc individuálně či mu poskytnout lektora, který by ho učil anglický jazyk zvlášť ve znakovém jazyce. Asistent se jevil jako méně vhodný než učitel.

Dalším doporučením bylo, že by se mohl udělat kurz angličtiny pro neslyšící v Praze a v dalších městech, který by sloužil pro všechny neslyšící, kteří jsou v inkluzi. Tuto skupinku by ideálně vedl neslyšící a výuka by tím pádem probíhala výhradně v českém znakovém jazyce, a to bez bariér. Byla by to náhrada za výuku se slyšícími spolužáky, kde bariéry vznikají.

Na poslední otázku absolventi reagovali různě, jedna absolventka zdůrazňovala, že je lepší, když se jazyk učí individuálně. Jiný absolvent říkal, že je nejlepší se anglický jazyk učit v přirozeném prostředí, a to v anglicky mluvící zemi.

Jiný absolvent upozorňoval na to, že ať se bude učit cokoliv, že by se měly vybírat témata, která budou blízká neslyšícím, což znamená nevybírat něco s hudbou, když to neslyšící zajímat nebude, ale třeba vybrat něco z kultury Neslyšících. Nebo zkusit metodu MVL. Také témata, která se učí, by se měla propojit s frázemi, které žáci využijí v běžném životě.

V poslední otázce učitelé zmiňovali, že by bylo vhodné mít individuální přístup k žákům a volit témata, která odpovídají kultuře neslyšících. Dále mluvili o tom, že vzhledem k tomu, že angličtina je obklopuje zejména na internetu, že toho lze využít ve výuce.

Závěrečnou otázku každý respondent pojal jinak, proto se také odpovědi lišily, avšak měly společný charakter a to ten, že je vhodné výuku propojit s reálným životem – jezdit

s žáky do zahraničí, aby si angličtinu osvojili v přirozeném prostředí nebo alespoň žáky učít fráze, který využijí v praxi – při cestování, nakupování, aj. Také by se měla volit témata, která souvisí s kulturou Neslyšících.

## 6.7 ZÁVĚR VÝZKUMU

Ve výzkumu bylo dotázáno celkem devatenáct respondentů, a to formou rozhovorů. V polostrukturovaných rozhovorech bylo položeno celkem deset otázek zaměřených na výuku anglického jazyka neslyšících na střední škole. Žáci a absolventi byli neslyšící a učitelé byli slyšící i tento aspekt mohl mít vliv na odpovědi, neboť odpovědi žáků i absolventů většinou korespondovaly, byly detailnější a podložené argumenty na rozdíl od odpovědí učitelů.

Pokud se zaměříme na anglický jazyk jako takový, tak ve srovnání s českým jazykem je jednodušší v tom, že má pevně stanovená pravidla, která, když se naučíme, je možné je aplikovat a jsou platná pro každý typ věty. Také se v anglickém jazyce nemění koncovky, nečasuje se, není zde sedm pádů, což neslyšícím usnadňuje učení. Na druhou stranu, anglický jazyk má dvanáct gramatických časů, které žákům činí problémy při praktické aplikaci. Také některá slovní zásoba činní neslyšícím žákům problémy, a to zejména slova, která mají více ekvivalentů v anglickém jazyce. Je proto potřeba, aby si učitel tuto skutečnost uvědomoval a více se na ní zaměřil v praxi.

Zaměříme-li se na komunikaci a na její způsob, tak komunikace je pro neslyšící žáky nesmírně důležitá. Díky správně zvolenému způsobu komunikace se neslyšící žáci zlepšují. Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky neslyšící, jejichž přirozeným jazykem je jazyk znakový, tak by komunikace měla probíhat čistě ve znakovém jazyce, ideální by bylo, kdyby výuka anglického jazyka vycházela od jediného učitele v jazyce znakovém. Pokud je neslyšící učitel, má to za výhodu tu, že plynne ovládá znakový jazyk, zná kulturu Neslyšící a umí se neslyšícímu žákovi lépe přizpůsobit a lépe pozná, když jeho neslyšící žák něčemu nerozumí. Ale není podmínkou, aby byl na anglickém jazyce učitel neslyšící, pokud ovšem zde bude učitel slyšící, tak by měl používat znakový jazyk na tak vysoké úrovni, aby se s žáky bez problémů domluvil a látku jim dokázal ve znakovém jazyce předat. Výklad v českém jazyce tlumočený třetí osobou do znakového jazyka není pro neslyšící žáky nejvhodnější při výuce cizího jazyka, a to z důvodu toho, že žáci musí jednak rozdělovat pozornost mezi tlumočníka a učitele a jednak z důvodu toho, že tlumočník nemusí být odborníkem na anglický jazyk a může dojít ke špatnému překladu, tlumočník nemusí pochopit učitele anebo při zápisu látky může mít tlumočník zpoždění při tlumočení, což žáky mate.

Mimo vhodně zvolený způsob komunikace je také vhodné, aby se učitel přizpůsoboval svým žákům. Učitel by měl být schopný se svými žáky navázat dobrý vztah, znát jejich úroveň anglického jazyka a snažit se je motivovat, aby se i nadále zlepšovali. Jeho výklad by měl být jasný a srozumitelný, nová látka a pojmy by měly být dobře vysvětleny, aby je žák dovedl lépe pochopit.

Vzhledem k tomu, že se žáci učí anglický jazyk jen ve škole a jinde ho používají jen zřídka kdy, bylo by vhodné, aby během studia mohli navštívit nějakou školu v zahraničí a chvíli v cizí zemi pobýt, aby nasáli kulturu a mohli anglický jazyk používat v přirozeném prostředí. To by také dopomohlo žákům k novým kontaktům, aby mohli chatovat s žáky z ciziny.

Co se týče přímo výuky anglického jazyka, tak ta by měla být přizpůsobena úrovni žáků. Pokud by si učitelé tvořili své vlastní výukové materiály, měly by být napsány převážně v anglickém jazyce, český jazyk by se měl využívat jen při překladu nové slovní zásoby, popřípadě převodu věty z anglického jazyka do českého a naopak. Gramatické struktury by měly být vysvětleny ve znakovém jazyce, texty by také měly být žáky přeloženy do znakového jazyka, aby si uvědomovali rozdíly mezi anglickým a znakovým jazykem.

Metody by měly být ve výuce střídány a voleny s ohledem na vyučovací cíl. Respondenty se neosvědčila metoda projektu. Film do výuky anglického jazyka by mohl být zařazen, ale spíše za účelem odpočinku a jakého-si odreagování se od výuky. Naopak podporované metody byly didaktické hry, práce s textem a chat. Zvolená témata by měla být ne jen v souladu se školením vzdělávacím programem, ale také by měla odrážet reálný život a využívat fráze a slovní zásoby, kterou žáci využijí v praxi. V neposlední řadě by se měli vybírat témata, která by zajímala a více motivovala neslyšící – jako jsou témata o slavných Neslyšících lidech a naopak by se neměla volit témata, která jsou pro ně neatraktivní, jako témata spojená s hudbou a zvukem.

## **6.8 DISKUSE**

V této části bude kriticky zhodnocen náš postup výzkumného šetření a výsledky porovnány s jiným výzkumem.

Domníváme se, že typ výzkumu byl dobře zvolen, protože díky kvalitativnímu výzkumu byly získány hloubkové rozhovory a tím i více informací. Co se týče skupinových rozhovorů, které byly zvoleny pro práci s žáky, tak ty v sobě nesly jak pozitivní, tak negativní.

Za pozitivní lze považovat to, že při skupinových rozhovorech žáci na sebe navazovali a doplňovali se a rozšiřovali informace. Předpokladem je, že kdyby rozhovory s žáky probíhaly po jednom, tak by nedošlo k získání tak detailních informací, neboť by žáky nenapadly. Na druhou stranu jako negativum bylo pozorováno v průběhu rozhovorů, že některé skupiny se sebou pasivně souhlasily a nedovolily si se svým spolužákem nesouhlasit. Pokud by v tomto případě žáci odpovídali samostatně, tak by se některá tvrzení mohla lišit.

Dalším aspektem, který mohl ovlivnit výsledky dat je fakt, že všichni respondenti věděli, že výzkumník působí také na škole pro neslyšící a nedoslýchavé jako slyšící učitel anglického jazyka, proto také odpovědi na otázky směřující ke způsobu komunikace mohli být tímto ovlivněny. Data by se mohla lišit, kdyby byla vedena jiným „neutrálním“ výzkumníkem.

Z důvodu toho, že byl výzkum zaměřen na neslyšící studenty studující v České republice, pro které je anglický jazyk třetím jazykem, není vhodné náš výzkum srovnávat se zahraničními výzkumy, a to z důvodu toho, že v anglicky mluvících zemích je anglický jazyk pro neslyšící druhým jazykem a v jiných zemích se předpokládá, že neslyšící mají jiné podmínky pro vzdělávání než v České republice, proto kvůli relevantnosti dat, lze naše data srovnávat zejména s českými výzkumy.

Vzhledem k tomu, že stejný výzkum na našem území proveden ještě nebyl, budeme srovnávat naše výzkumné šetření s diplomovou prací Mašláňové (2018), která zjišťovala motivaci žáků při učení se anglického jazyka. Polovina respondentů byli žáci preferující komunikaci v českém znakovém jazyce. Ačkoliv otázky Mašláňové (2018) ne zcela korespondují s našimi otázkami, i tak lze výsledky výzkumu porovnávat, neboť odpovědi respondentů postihují i témata, kterými se zabýval náš výzkum.

První výzkumná otázka Mašláňové (2018) zněla, co žákům pomáhá při výuce anglického jazyka? Respondenti odpovídali, že při výuce využívají internetového překladače a také internetu jako takového, který se může používat při procvičování anglického jazyka. Další respondent ve volném čase rád chatuje s kamarády. Dva respondenti rádi hrají hry v anglickém jazyce a také se dívají na filmy s anglickými titulky, zato první respondentka filmy s anglickými titulky nesleduje.

Zde je patrné, že každému respondentovi vyhovuje něco jiného pro procvičování si a upevňování si anglického jazyka. Navíc na filmy s titulky vznikly rozporuplné reakce stejně jako při našem výzkumu. V našem výzkumu odpovídali respondenti stejně. Ukazuje se, že

nelze jednotně globalizovat metodu, která by vyhovovala každému neslyšícímu žákovi při osvojování si cizího jazyka.

Druhá otázka Mašláňové (2018) zněla, jestli jsou žáci spokojeni se studijními materiály při výuce anglického jazyka. Všichni respondenti byli s materiály spokojeni, a to z toho důvodu, že byly využity materiály přímo na míru pro ně. Materiály jsou vybírány vzhledem k probírané studijní látce a s ohledem na to, co by žáky mohlo zajímat. Také ve výuce je používán chat, který respondenty baví. Dané jazykové struktury jsou také vysvětlovány v českém znakovém jazyce, což respondenti oceňují a díky čemuž si látku lépe pamatují.

I tyto odpovědi korespondují s našimi výsledky, v nichž respondenti zmiňují, že potřebují mít látku vysvětlenou v českém znakovém jazyce a také potřebují mít materiály uzpůsobeny na míru pro ně. Ve výzkumu Mašláňové (2018) se potvrzuje naše zjištění, že je vhodné využívat při vysvětlování gramatických struktur znakového jazyka a je důležité přizpůsobovat materiály žákům.

## **6.9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI**

Pokud se jedná o školu primárně určenou pro neslyšící a nedoslýchavé studenty, je vhodné, aby výuku anglického jazyka neslyšících žáků vedl jeden učitel v českém znakovém jazyce. Pokud tento učitel bude neslyšící, je nezbytné, aby ovládal anglický jazyk na velmi dobré úrovni, aby neztratil v očích svých žáků autoritu kvůli tomu, že tento předmět zcela neovládá. Pokud se jedná o učitele slyšícího, tak kromě toho, že na něj padá stejný nárok jako na učitele neslyšícího, a to ovládat anglický jazyk na vysoké úrovni, tak by se měl také naučit znakový jazyk, aby se svými žáky mohl plyně komunikovat v jejich přirozeném jazyce. Mimo to, musí znát kulturu Neslyšících a vědět, jak k neslyšícím přizpůsobovat.

Pokud by se jednalo o výuku anglického jazyka na škole hlavního vzdělávacího proudu, kde by byl neslyšící žák v inkluzi, pak by opět bylo záhodno, aby se učitel naučil pravidla komunikace s neslyšícím člověkem – učitel by neměl chodit po třídě a měl by udržovat oční kontakt s neslyšícím studentem. Také neslyšícímu studentovi by měl nabídnout podporu, a to například v podobě soukromích vyučovacích hodin, opět vedených ve znakovém jazyce.

Za účelem zvýšení motivace a ukotvení anglického jazyka, aby bylo vhodné, aby školy navázaly spolupráci se zahraničními školami a mohli se navzájem navštěvovat. Tamní

kultura by žákům rozšířila obzory, potkali by nové kamarády a navíc by mohli anglický jazyk používat v přirozeném prostředí.

Co se týče vyučovacích metod, tak by měl učitel tyto vyučovací metody střídat a volit je s ohledem na to, jaký vyučovací cíl sleduje. Vzhledem k tomu, že žákům činní největší problémy použití gramatických časů v anglickém jazyce a některá slovní zásoba, bylo by záhodno, aby učitel se na to více zaměřil. Učitel by také měl mít připravené materiály v co možná nejvíce vizuální podobě. Učitel by měl také myslet na to, aby témata na sebe navazovala a některé používané texty by měly v sobě odrážet kulturu Neslyšících.



## 7 ZÁVĚR

V současné době není zpracována didaktika či didaktické manuály pro výuku anglického jazyka neslyšících žáků na středních školách v České republice. Tato práce měla napomoci vylepšit tuto situaci a určitým způsobem umožnit teoretický vhled do této problematiky z hlediska didaktiky.

Diplomová práce ve své teoretické části se zabývá problematikou didaktiky anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole.

Teoretická část je rozdělená na čtyři hlavní kapitoly. V první kapitole jsou vysvětleny termíny týkající se surdopedie, klasifikace sluchových vad a kompenzačních pomůcek. Tato část vysvětluje, skutečnost, že neslyšící jsou součástí jazykové a kulturní minority a z toho plynoucí zásady pro výuku u neslyšících žáků. Druhá část poukazuje na možnosti využití různých způsobů komunikace s neslyšícími žáky na střední škole, přičemž každý druh komunikace má jiné kvality, silná i slabá místa. Také je zde poukázáno na rozdíl, zda vyučuje slyšící či neslyšící pedagog. Třetí část je věnována maturitě z anglického jazyka, kde jsou vysvětleny rozdíly mezi maturitou pro intaktní žáky a maturitou pro žáky neslyšící. Čtvrtá část je zasvěcená didaktice anglického jazyka a metodám výuky anglického jazyka neslyšících žáků.

Výzkumná část diplomové práce se zaměřila na vhodnost užívání metod a forem výuky a způsobu komunikace s neslyšícími žáky na střední škole v pedagogickém procesu při výuce anglického jazyka k dosažení vzdělávacího cíle (maturity z anglického jazyka u neslyšících žáků na střední škole a získání určité kompetence v užívání anglického jazyka).

K dosažení tohoto cíle byl použit kvalitativní výzkum a pomocí polostrukturovaných rozhovorů byly od respondentů zjišťovány informace. Respondenti by se dali rozdělit do tří základních skupin. Jednalo se o neslyšící žáky všech ročníků střední školy pro neslyšící, dále o neslyšící absolventy středních školy pro neslyšící a učitele anglického jazyka střední školy pro neslyšící. Zjištění údaje byly analyzovány.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že anglický jazyk jako takový, ale i ve srovnání s českým jazykem je pro neslyšící žáky jednodušší v tom, že má pevně stanovená pravidla, která lze aplikovat, a jsou platná pro každý typ věty. Neslyšícím usnadňuje učení skutečnost, že se v anglickém jazyce nemění koncovky, nečasuje se a není zde sedm pádů. Na druhou stranu, anglický jazyk má dvanáct gramatických časů, které žákům činí problémy při praktické aplikaci. Také některá slovní zásoba činní neslyšícím žákům problémy, a to zejména slova,

která mají více ekvivalentů v anglickém jazyce. Tuto skutečnost by si měl učitel uvědomovat a více se na ní zaměřil.

Komunikace a způsob komunikace je pro neslyšící žáky nesmírně důležitý. Díky správně zvolenému způsobu komunikace se neslyšící žáci zlepšují. Ve výzkumu se ukázalo, jelikož se jedná o žáky neslyšící a jejichž přirozeným jazykem je jazyk znakový, tak by komunikace mezi nimi a učitelem měla probíhat čistě ve znakovém jazyce. Ideální by bylo, kdyby výuka anglického jazyka vycházela od jediného učitele v jazyce znakovém. Pokud je neslyšící učitel, má výhodu, že plynně ovládá znakový jazyk, zná kulturu Neslyšící a umí se neslyšícímu žákovi lépe přizpůsobit a lépe pozná, když jeho neslyšící žák něčemu nerozumí. V případě, že učitel bude slyšící, měl by používat znakový jazyk na tak vysoké úrovni, aby se s žáky bez problémů domluvil a látku jim dokázal ve znakovém jazyce předat. Výklad v českém jazyce tlumočený třetí osobou do znakového jazyka není pro neslyšící žáky vhodný při výuce cizího jazyka, a to z důvodu toho, že žáci musí jednak rozdělovat pozornost mezi tlumočníka a učitele a jednak z důvodu toho, že tlumočník nemusí být odborníkem na anglický jazyk a může dojít ke špatnému překladu, tlumočník nemusí pochopit učitele anebo při zápisu látky může mít tlumočník zpoždění při tlumočení.

Učitel by měl být schopný se svými žáky navázat dobrý vztah, znát jejich úroveň anglického jazyka a snažit se je motivovat, aby se i nadále zlepšovali. Jeho výklad by měl být jasný, vizuální a srozumitelný, nová látka a pojmy by měly být dobře vysvětleny, aby je žák dovedl lépe pochopit.

Z výzkumu vyplynula další potřeba žáků ve vztahu k anglickému jazyku. Vzhledem k tomu, že se žáci učí anglický jazyk jen ve škole a jinde ho používají jen zřídka kdy, ukázalo se jako vhodné, aby během studia mohli navštívit nějakou školu v zahraničí a chvíli v cizí zemi pobýt, aby nasáli kulturu a mohli anglický jazyk používat v přirozeném prostředí.

Co se týče přímo výuky anglického jazyka, tak ta by měla být přizpůsobena úrovni žáků. Pokud by si učitelé tvořili své vlastní výukové materiály, měly by být napsány převážně v anglickém jazyce, český jazyk by se měl využívat jen při překladu nové slovní zásoby, popřípadě převodu věty z anglického jazyka do českého a naopak. Gramatické struktury by měly být vysvětleny ve znakovém jazyce, texty by také měly být žáky přeloženy do znakového jazyka, aby si uvědomovali rozdíly mezi anglickým a znakovým jazykem.

Metody by měly být ve výuce střídány a voleny s ohledem na vyučovací cíl. Podle výzkumu jsou nejvíce vhodné didaktické metody – didaktické hry, práce s textem a chat. Výzkum ukázal, že metoda projektu není pro výuku neslyšících v anglickém jazyku vhodná.

Film do výuky anglického jazyka by měl být zařazen pouze zřídka, spíše jako zpestření výuky.

Zvolená témata by měla být ne jen v souladu se školením vzdělávacím programem, ale také by měla odrážet reálný život a využívat fráze a slovní zásoby, kterou žáci využijí v praxi. V neposlední řadě by se měli vybírat témata, která by zajímala a více motivovala neslyšící – jako jsou témata o slavných Neslyšících lidech a naopak by se neměla volit témata, která jsou pro ně neatraktivní, jako témata spojená s hudbou a zvukem.

Z výše uvedených zjištění z výzkumu byla stanovena i doporučení pro praxi. Pokud se jedná o školu primárně určenou pro neslyšící a nedoslýchavé studenty, je vhodné, aby výuku anglického jazyka neslyšících žáků vedl jeden učitel v českém znakovém jazyce. Pokud tento učitel bude neslyšící, je nezbytné, aby ovládal anglický jazyk na velmi dobré úrovni. Pokud se jedná o učitele slyšícího, tak kromě toho, že na něj padá stejný nárok jako na učitele neslyšícího, a to ovládat anglický jazyk na vysoké úrovni, tak by se měl také naučit znakový jazyk, aby se svými žáky mohl plynne komunikovat v jejich přirozeném jazyce. Mimo to, musí znát kulturu Neslyšících a vědět, jak k neslyšícím přistupovat.

Pokud by se jednalo o výuku anglického jazyka na škole hlavního vzdělávacího proudu, kde by byl neslyšící žák v inkluzi, pak by opět bylo vhodné, aby se učitel naučil pravidla komunikace s neslyšícím člověkem – učitel by neměl chodit po třídě a měl by udržovat oční kontakt s neslyšícím studentem. Také neslyšícímu žákovi by měl nabídnout podporu, a to například v podobě soukromích vyučovacích hodin, opět vedených ve znakovém jazyce.

Za účelem zvýšení motivace a ukotvení anglického jazyka, aby bylo vhodné, aby školy navázaly spolupráci se zahraničními školami a mohli se navzájem navštěvovat. Tamní kultura by žákům zvýšila rozhled a mohli by navázat kontakt s místními žáky, se kterými by poté mohli elektronickou cestou komunikovat.

Co se týče vyučovacích metod, tak by měl učitel tyto vyučovací metody střídat a volit je s ohledem na to, jaký vyučovací cíl sleduje. Učitel by se měl zaměřit na problematické části zvládání anglického jazyka u neslyšících žáků jako používání gramatických časů v anglickém jazyce a zaměření na některou slovní zásobu. Učitel by také měl mít připravené materiály v co možná nejvíce vizuální podobě. Učitel by měl také myslet na to, aby používané texty v sobě odrážely kulturu Neslyšících.

Cíl práce byl splněn. Práce ukázala vhodné metody a formy výuky anglického jazyka u neslyšících žáků na středních školách a správný způsob komunikace v rámci pedagogického procesu.

Doporučení pro praxi napomohou zvýšit kvalitu výuky anglického jazyka na středních školách pro neslyšící žáky.

## 8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### 8.1 KNIŽNÍ ZDROJE

BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. US: Multilingual Matter, 2011. ISBN: 978-1-84769-355-9

BEAL-ALVAREZ, Jennifer, EASTERBROOKS, R. Susan. *Literacy instruction for students who are deaf and hard-of-hearing*. US: Oxford, 2013. ISBN: 978-0-19-983855

BELANSKÁ, Milena. *Angličtina ako povinný predmet u ťažko sluchovo postihnutých Žižkov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN: není uvedeno.

BIDOLI, KELLET, J. Canthia, OCHSE, Elena. *English in International Deaf Communication*. Berlín: Peter Lang, 2008. ISBN: 978-3-03911-610-2

BOGNER, Tomáš. *Povědomí slyšících pedagogů základních škol pro sluchově postižené v České republice o kultuře Neslyšících*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Radka Horáková

BOKOVÁ, Petra. *Základy obecné pedagogiky a didaktiky*. Brno: Vysoké učení v Brně, 2005.

BETTERDGE, David a spol. *Games for Language Learning*. VB: Cambridge University Press, 1983. ISBN: 521-25861-8.

DENZIN, K. Norman. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Transaction Publishers, 2009. ISBN: 978-0-202-36284-9

DYTRTOVÁ, Radmila. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 113 s. ISBN: 978-80-247-2863-6

DOMAGALA-ZYŠK, Ewa, KONTRA H. Edit. *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons*. VB: Cambridge Scholar Publishing, 2016. ISBN: 978-1-4438-9534-7

DOSTAL, H., Hannah. EASTERBROOKS, R., Susan. *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy*. USA: Oxford, 2020. ISBN: není uvedeno

FISCHER, D. Susan, SIPLE, Patricia. *Theoretical Issues in Sign Language Research, Volume 2, Psychology*. USA: University of Chicago, 1991. ISBN: 0-226-25152-7

FENCLOVÁ, Jana. *Moje dítě neslyší*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 2012. ISBN: není uvedeno

- GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, a.s., 1992. ISBN: 80-85605-28-7
- GILLIES, Robert, GORE, Challis, Jimmy. *Manipulative Visual Language handbook for reference and instruction of MVL*. U.S: R&R#Publishers, 2010. ISBN: 978-097-414-301-9
- GÜNTHER, Klaus – B. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2000. ISBN: není uvedeno
- HABER, Judith, et al. *Nursing and Midwifery Research: Methods and Appraisal for Evidence Based practice*. Australia: Elsevier, 2016. ISBN: 978-0-7295-4230-2
- HAVLIK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-802-620-042-0
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-040-2
- HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: II. díl*. Vyd. 1. Praha: FRPSP, 1998. ISBN: 80-7216-075-3
- HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 160 s. ISBN: 978-80-262-0084-0
- HRONOVÁ, C. Anna. ZBOŘILOVÁ, Radka. *Čeština ve výuce neslyšících - elektronický sborník - Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011. ISBN: 978-8087526-05-7
- HRONOVÁ Anna. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem: Neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem. Slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: FRPSP, 2002. ISBN: není uvedeno
- HUBÍK, Stanislav, KEŘKOVSKÝ, Miloslav, URBÁNEK, Tomáš. *Research Methods learning package*. Brno: BIBS, 2010/2011. ISBN: není uvedeno
- HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení*. Praha: 2005. Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN: 80-86792-27-7
- HUSA, Jan. *Oborová didaktika 3*. Praha: IVP ČZU, 2018. ISBN: 978-80-213-2860-
- JORDA, David. *Metody výuky odborného předmětu střední školy pro sluchově postižené z pohledu pedagoga se sluchovým postižením*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Lenka Hricová

KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-3357-9

KYLE, G. Jim, WOLL, Bencie. *Sign Language: The Study of Deaf People and Their Language*. United Kingdom. Cambridge University Press, 2000. ISBN: 0-512-35717-9

KOSINOVÁ, Barbora. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha: Česká komora tlumočníků českého znakového jazyka, 2008. ISBN: 978-80-87153-94-9

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. 1. Vyd. 305 s. ISBN: 80-246-0329

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008. ISBN: 978-80-87218-18-1

KUPČÍKOVÁ, Ivana. *Sluchově postižený pedagog ve vyučování*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Radka Horáková

LADD, Paddy. *Understanding Deaf culture: in search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. ISBN 1-85359-545-4

MACHOVÁ, Pavla. *Metodika výuky angličtiny u studentů se sluchovým postižením*. Praha, 2014. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Bohuslav Mánek.

MACUROVÁ, Alena. *Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001, **11**(4), 248-251. ISSN 1211-2720

MACUROVÁ, Alena. *Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1990-, **4**(5), 12-19. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena a Dana HÁNKOVÁ. *Chyby v psané češtině českých neslyšících. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011, **21**(3), 178-190. ISSN 1211-2720.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003a. ISBN: 80-210-3123-9.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003b. ISBN: 80-7315-039-5

- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan a ŠVEC, Vlastimil. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
- MARSCHARK, Marc. *Raising and Educating a Deaf Child*. Oxford: Oxford university press, 1997. ISBN: 0-19-509467-0
- MAŠLAŇOVÁ, Lenka. *Motivace při výuce anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno, 2018. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Lenka Doležalová
- MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-677-2
- MOORE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN: 978-246-2300-0
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. ISBN: 978-80-247-5034-7
- NATION, I.S.P. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge, 2009. ISBN: 0-203-89164-3
- NOVÁČKOVÁ, Kateřina. *Raná péče pro neslyšící děti*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Karlova univerzita. Vedoucí práce Hana Pazlarová
- PETRUSEK, Miroslav. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. II. Svazek. P-Z. ISBN: 80-7184-310-5
- PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-4217-5
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995a. ISBN: není uvedeno
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-772-8
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná pedagogika*. 2. Vyd. Praha, Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1821-7
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-247-1733-3
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *Jak se učíme jazykům, jak vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Council of Europe, 2001.
- STRNADOVÁ, Věra. *Hádej, co říkám aneb odezírání je nejisté umění*. 2. Doplněné vydání Praha: ASNEP, 2001. ISBN: 80-903035-0-1



- ŠEĐOVÁ, Klára, et.al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN: 978-80-7320-176-0
- ŠLAPÁK, Ivo. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN:978-80-247-4590-9

## 8.2 ZDROJE INTERNETOVÉ

- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Portál jednotlivé zkoušky* [online]. © 2019 [cit. 4.9.2020]. Dostupné z: <https://pjz.cermat.cz/info/ZkouskyPredmety.aspx#zalCizi>
- Common European Framework of Reference [online] (2004–2020). [cit. 19.9.2020]. Dostupné z: <https://europa.eu/europass/en/common-european-framework-reference>
- CSIZÉR, Kata, KONTRA. H. Edith. *Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students*. The Modern Language Journal, 0, 0, (2020) DOI: 10.1111/modl.12630 0026-7902/20/1–17 \$1.50/0
- ČECHOVÁ, Štěpánka. *Jimmy Gore v Praze: Chci, aby všechny neslyšící děti na světě uměly číst a psát*. [online]. 2014 [cit. 16.5.2020]. Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/2014/02/jimmy-gore-praze-chci-aby-vsechny-neslysici-deti-na-svete-umely-cist-psat/>
- ČERVINKOVÁ, Iva. *Neslyšící žák očima slyšícího učitele* [online]. 2002 [cit. 15.5.2020]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/399-neslysici-zak-ocima-slysiciho-ucitele>
- GREGORY, Susan., PURSGLOVE, Michael, GALINA, Zaitseva. *Vygotsky, sign language, and the education of deaf pupils*. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 4, Issue 1, Winter 1999, Pages 9–15, <https://doi.org/10.1093/deafed/4.1.9>
- HAMDY HASSAN, R., & NEVES, J. (2019). *Teaching Vocabulary to Deaf Students Through Enriched Subtitling: A Case Study in Qatar*. International Journal of Language,

Translation and Intercultural Communication, 8, 10-27. doi:

<https://doi.org/10.12681/ijltic.20274>

HAUSER, C. Peter. Deaf Epistemology: *Deafhood and Deafness* [online]. Gallaudet

University Press, 2010 [cit. 15.5.2020]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/profile/Denise\\_Thew\\_Hackett/publication/264492931\\_deaf\\_epistemology/links/53e11b7f0cf24f90ff60e002.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Denise_Thew_Hackett/publication/264492931_deaf_epistemology/links/53e11b7f0cf24f90ff60e002.pdf)

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* [online]. 2014 [cit. 8.8.2020].

Dostupné z: [https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-](https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/AJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf)

[pozadavku/AJ\\_Katalog\\_pozadavku\\_MZ-17-18.pdf](https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/AJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf)

KILPATRICK, J. & Wolbers, K. (2020). *Beyond the red pen: A functional grammar*

*approach to evaluating the written language of deaf students*. Psychology in the Schools,

57(3), 459-474. <https://doi.org/10.1002/pits.22289>

LINHART, Jiří, VODÁKOVÁ, Alena. *Sociologická encyklopedie* [online]. 2018 [cit.

14.9.2019]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vyzkum\\_komparativn%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vyzkum_komparativn%C3%AD)

ŠEBKOVÁ. *Česká komora tlumočnicků znakového jazyka*. [online] 2020 © Česká komora

tlumočnicků znakového jazyka [cit. 29.08.2020]. Dostupné z: <http://www.cktzj.com/>

*Maturita bez handicapu zkoušky. Podrobná charakteristika uzpůsobení podmínek pro konání*

*maturitní zkoušky žáky s PUP MZ* [online]. 2016 [cit. 4.9.2020]. Dostupné z:

[https://maturita.cermat.cz/files/files/uprava-podminek/Podrobna-charakteristika-uzpusobeni-](https://maturita.cermat.cz/files/files/uprava-podminek/Podrobna-charakteristika-uzpusobeni-podminek_ver2016.pdf)  
[podminek\\_ver2016.pdf](https://maturita.cermat.cz/files/files/uprava-podminek/Podrobna-charakteristika-uzpusobeni-podminek_ver2016.pdf)

WOLBERS, Kimberly (2008). *Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI):*

*Apprenticing deaf students in the construction of English text*. ITL International Journal of

Applied Linguistics, 156, 299-326. doi:10.2143/ITL.156.0.2034441

WOLBERS, Kimberly (2007). *Using Balanced and Interactive Writing Instruction to*

*Improve the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students* The Author

2007. Published by Oxford University Press. All rights reserved. For Permissions, please

email: [journals.permissions@oxfordjournals.org](mailto:journals.permissions@oxfordjournals.org) doi:10.1093/deafed/enm052 Advance Access

publication on October 26, 2007

Zákon č. 384/2008 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči

a o změně dalších zákonů a další související zákony [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2020

[cit. 14.8.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

ZBOŘILOVÁ, Radlka, ŠTEFKOVÁ, Lucie. *Spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů ve výuce češtiny neslyšících žáků* [online]. 2018 [cit. 16.5.2020]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=YdB3kExSfTt7wNca6Riu>

ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Učitel a jeho pedagogická činnost: Role učitele. Učitelská profese. Autorita učitele. Začínající učitel*. [online]. 2014 [cit. 16.5.2020]. Dostupné z:

<https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2014%20ZS/6-Role-ucitele.-Ucitelska-profese.-Autorita-ucitele.pdf>

ZVONEK, Saša. *Neslyšící pedagog jako vzor* [online]. 2006 [cit. 10.5.2020]. Dostupné z:

<http://ruce.cz/clanky/79/4-neslysici-pedagog-jako-vzor>

## 9 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Sluchové ústrojí .....	12
Obrázek 2 - Typy sluchadel .....	16
Obrázek 3 - Kochleární implantát.....	17
Obrázek 4 - Indukční smyčka .....	17
Obrázek 5 - Společný evropský rámec pro jazyky .....	36
Obrázek 6 - Členění didaktiky .....	44

## 10 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Dělení sluchové vady podle stupně sluchové ztráty .....	14
Tabulka 2 - Sluchové pole .....	14
Tabulka 3 - Společné referenční úrovně: Globálně pojatá stupnice .....	37
Tabulka 4 - Čas na vypracování .....	39
Tabulka 5 - Uzpůsobení pro sluchově postižené .....	40
Tabulka 6 - Rozdíly v maturitě z AJ pro žáky bez PUP a pro žáky ve skupině SP3 (porovnání) .....	42

## **11 SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1** – Skupinový rozhovor

**Příloha č. 2** – Rozhovor s absolventem

**Příloha č. 3** – Rozhovor s bývalou učitelkou anglického jazyka nedoslýchavých

**Příloha č. 4** – Analýza odpovědí respondentů k otázce č. 1

## **Příloha č. 1 - Skupinový rozhovor s žáky**

### **Rozhovory s žáky č. 3.**

#### **1. Co vám činí největší potíže v anglickém jazyce? Co je pro vás nejsložitější?**

T: Pro mě je nejtěžší si zapamatovat slovní zásobu. Gramatika je lehká, ale pamatování si slovní zásoby mi činí potíže.

J: Pro mě je také nejtěžší slovní zásoba.

V: Pro mě jsou nejtěžší časy – předpřítomný čas, minulý čas, přítomný čas, budoucí čas – to je pro mě těžké si zapamatovat. Čeština je v tomto lehčí než angličtina. Jinak gramatika je v angličtině lehká, pouze ty časy. Pro mě je z nich nejtěžší ten předpřítomný čas, ten mě víc mate.

B: Pro mě je nejtěžší slovní zásoba. Například jedno slovo v češtině se dá několika způsoby přeložit do angličtiny a každý význam je trochu jiný. Takže tohle je pro mě trochu těžší.

T: Například jedno slovo může mít více významů. Je rozdíl v překladu u slova „STAND“ a „STAND FOR“. Proto se to musím víc učit. A taky někdy jsou ta slova v angličtině podobná, proto je to občas zmatené.

B: Nebo taky, najdu si někdy překlad slova z češtiny do angličtiny, ale do věty se zrovna ten překlad toho slova nehodí – takže tohle je taky těžké.

J: Já souhlasím s tím, co říkal T. a B.

T: Já to ještě doplním. Gramatika je pro mě jednoduchá, protože má jednoduchá pravidla. Pokud znám pravidla, tak není problém gramatiku správně používat. Ale slovní zásoba nemá žádná pravidla v použití. Musím se to všechno naučit a vědět, kdy se jaké slovo hodí použít. Takže veškerá slova si musím pamatovat – mají různá použití, kdežto gramatika je podobná.

J: A co se týče porozumění textu, tak pokud je věta jednoduchá, nemám s tím problém. Pokud je věta složitější, občas mám problémy s porozuměním, ale to opravdu záleží na větě.

T: Jo, souhlasím. Nebo když se musím rozhodnout mezi 2 možnostmi, tak občas přemýšlím, kterou možnost zvolit, je to zkrátka někdy podobné. Ale není to těžké – spíš normální.

J: Ne, těžké to není, spíš musím víc přemýšlet, která varianta se tam hodí.

V: Taky jsem měl jeden složitý text, ale přesně si nemohu vzpomenout o čem.

## **2. Co vám naopak přijde na angličtině nejjednodušší?**

J: Nejlehčí je například gramatika, číslovky, osobní zájmena (I, HE, SHE, aj).

T: Já cítím, že pro mě je nejlehčí odpovídat na nějaké otázky. Znáte to, v otázce je už částečně zmíněná odpověď. Stačí to jen přeformulovat a doplnit nějaké slovo. Například: Máš...? Já mám... a něco doplním. Tak to je nejlehčí pro mě. Nebo vymýšlet otázky, to je taky jednoduché.

J: Občas ale jsou některé otázky těžké.

T: To záleží na větě a gramatice.

J: Pravda, záleží na gramatice.

V: Já nemám problém s porozuměním textu, s vnímáním, hraním her, to mi problém nedělá. Zkrátka pasivní příjem je pro mě v pohodě. Horší je to s aktivním vyjádřením se. Například, když musím vymyslet větu, nemám jistotu, že jsem použil správně gramatiku, či zda jsem použil dobře slovo. Já rozumím, o čem otázka či text je, to ano, ale vlastní jistotu při produkci nemám. Musím pořád myslet na pravidla a na to, abych dodržoval správný syntax. Ale s porozuměním textu problém nemám.

T: Souhlasím, já to mám stejně. S porozuměním textu nemám problém. Když v textu jedno slovíčko neznám, nic se nestane, i přes to obsahu rozumím. Dokonce můžu podle textu odvodit význam toho slova. Ale obráceně – vyjadřovat se, to je horší. Přemýšlím, jaké slovo zvolit...No, je to zkrátka těžší.

J: Souhlasím. Mám to podobně jak tady kluci.

B: Mám to podobně. Ale občas mám problém i něco číst, protože je tam slovní zásoba, která má podobný význam. Mám pocit, že vím, co věta znamená, a na závěr zjistím, že význam má úplně jiný. Tak v tom mám občas problém.

J: Já taky. Když mám občas text v angličtině, tak mám problémy s porozuměním, neboť je tam hodně neznámé slovní zásoby.

## **3. Je pro Vás vhodný způsob komunikace ve výuce důležitý? Nebo Vám přijde, že nehrál velkou roli a byly pro Vás při výuce rozhodující jiné aspekty například vhodné učební materiály?**

T: Samozřejmě, komunikace je vážně důležitá. Potřebujeme komunikovat v zaměstnání, při výchově dětí, s kamarády. Bez komunikace by to nešlo.



B: Je, protože kdybych potřebovala něco vyřídit, potřebuji komunikovat. Například, kdybych kupovala nový byt, musím to nějak domluvit. Myslím si, že komunikace je důležitá.

J: Ano, komunikace je velmi důležitá.

T: Taky když něco chci, například se chci napít, tak to musím nějak vyjádřit. Musím nějak oznámit, že chci pít, abych to pití dostal. Takže si myslím, že komunikace je na prvním místě.

A ve výuce je to samé. Musím učiteli stoprocentně rozumět. Musím vědět, co říká. Protože když učiteli nerozumím, má to vliv na budoucnost. Například, pokud učitel vysvětluje gramatiku a já mu špatně rozumím, tak ji i špatně aplikuji, a to díky tomu, že jsem špatně rozuměl učiteli. Ale když učiteli stoprocentně rozumím a učitel mi předá kvalitní obsah, tak to i já mohu správně používat a předávat. Díky správné komunikaci mám jistotu.

#### **4. Máte pocit, že se zlepšujete v předmětech díky vhodné komunikaci (např. díky přítomnosti tlumočnicka)?**

V: Je opravdu důležité, aby si student s učitelem porozuměli. Když učitel dobře vysvětluje, tak mě i výuka více baví. Když učitel vysvětluje a studenti mu nerozumí, tak se výuka natahuje a studenti se víc nudí, a pak ani třeba angličtině nerozumí. Takže učitele jen tak pozorují a nudí se. A to platí i naopak. Když učitel jasně vysvětluje, tak mám i chuť se víc učit, protože mě výuka baví. A dává mi to více motivace. Taky se díky tomu i více naučím, než když se nudím a výuka mi nic nedává, to si to potom i těžko pamatuji. Záleží, no.

T: Souhlasím, je to stejný jako s tlumočnickem, když znakuje pomalu, nic moc nám to nedává, než když je tlumočnick profesionál.

V: Můj názor ze zkušenosti je ten, že pokud je slyšící učitel a umí znakovat, je to lepší, než když je s ním tlumočnick. Je to z důvodu toho, že když je přítomný tlumočnick, musím rozdělovat pozornost mezi tlumočnicka a učitele, a to je trochu ztráta času. Například učitel píše něco na tabuli a vysvětluje postup a tlumočnick vše překládá. Koukám na tlumočnicka a už nestíhám sledovat přesný zápis kroků učitele. A nedává mi to smysl. Ale když učitel píše a znakuje, tak tomu více rozumím.

Pokud učitel pouze mluví a tlumočnick překládá, tak to ano, to je v pohodě. Ale pokud učitel píše něco na tabuli, nebo něco chce ukázat – tak už je zde problém. Protože tlumočnick znakuje a už nevidím, co učitel přesně ukazuje. Nezvládám rozdělovat pozornost. Takže buď musím v tu chvíli sledovat pouze tlumočnicka, a tím vytěsňím to, co ukazuje učitel, nebo budu koukat na učitele, ale nebudu vědět, co znakuje tlumočnick. To je škoda. Cítím, že je lepší mít

neslyšícího učitele, protože tomu rozumím. Nebo teda slyšící učitel, co umí znakovat. To z mé zkušenosti mi přijde nejlepší. Nemám nic proti.

B: Já plně souhlasím. Taky mám pocit, že když je tam učitel a tlumočník, je to takové umělé. Lepší bez tlumočníka. Je to takové víc živé jen s učitelem – používá i gesta, mimiku, znakuje, je to lepší. Mám pocit, že mi to dává víc informací a neusínám u toho.

J: Souhlasím.

T: Taky jsme zažili... Byla učitelka matematiky a byla tam pořád spolu s tlumočníkem. Učitelka mluvila a zapisovala na tabuli a tlumočník překládal, ale se zpožděním. Taky jsme z toho měli pocit, že ona mluví napřed a tlumočník je pozadu. Ona dávala nové informace a tlumočník staré, což nás mátllo. Také nám to přidělávalo práci, protože jsme si to všechno museli dávat do souvislostí – co učitelka píše na tabuli a co tlumočník znakuje. Tak to nějakou dobu probíhalo, a jednou byl tlumočník nepřítomný a ona to vysvětlovala a znakovala sama. Ona umí znakovat, ale většinou to nechávala na tlumočníka. Pak nakonec zůstala učit sama, bez tlumočníka a je to mnohem lepší, protože jí stoprocentně rozumíme. Znakuje a píše na tabuli, je to super. Mám pocit, že mi to dává víc informací a rychleji, než kdyby tam byl tlumočník. My máme pocit, že ano, je dobré tam mít tlumočníka, ale informace utíkají. Jako když učitel píše a předává novou informaci, tak tlumočník ještě tlumočí to, co říkala nějakou sekundu před tím, takže je to trochu zmatené.

Pokud učitel něco popisuje, nebo nám dá materiály a jen přednáší, tak s tlumočníkem je to OK. Ale pokud to má souvislost s psaním na tabuli a vysvětlováním, tak mi to nevyhovuje. Mám pocit, že to je nejhorší.

J: Jo, přesně, s tím souhlasím.

B: Já mám taky ten pocit, že když je tam tlumočník, že mi čas ubíhá pomaleji. Snažím se ho vnímat, ale moc to nezvládám. Ale když je tam neslyšící učitel bez tlumočníka, tak je to živé a víc mě to zajímá a i čas rychleji ubíhá.

Já: Cítíte velký rozdíl mezi tím, když vás učí neslyšící učitel, a když vás učí slyšící učitel?

V: Já moc velký rozdíl nevnímám, ale je pravda, že rozdíl je v mimice. Slyšící třeba znakovat umí, ale mimiku moc nepozná. Já třeba na slyšícího znakuji a on to špatně pochopí, protože nerozezná detaily v mimice. Ale neslyšící přesně rozpozná, co chápu a co ne a také ví, co tím přesně myslím. Ale slyšící učitel to nepozná.

Taky, když znakuji s neslyšícím učitelem, tak znakuji přímo, zatímco u slyšícího znakujícího učitele musím něco málo upravit, abych se mu víc přizpůsobil. U neslyšícího učitele toto řešit nemusím. Záleží na učiteli.

T: Taky tady byl neslyšící učitel, když jsme byli v prvním ročníku. Ale mám pocit, že tu byl jen chvilku. Ale rozdíl? To si asi nepamatuji. Mám pocit, že je to podobné, jestli učí slyšící učitel, nebo neslyšící učitel.

Ano, je rozdíl, když je učitel slyšící, mluví a neznakuje a je s ním tlumočník, a nebo když je učitel slyšící sám a přímo znakuje, to, pak chápu snadno.

Nebo když učitel přijde poprvé a my nevíme, zda nám rozumí nebo ne. Tak znakujeme pomalu, přizpůsobujeme mimiku, zkrátka učitele šetříme. Jen co zjistíme, že nám učitel rozumí a navážeme vztah, tak znakujeme rychle. Je to stejné jako se psem, pokud ho neznáme, tak nemáme důvěru a musíme se s ním postupně seznamovat, než s ním navážeme vztah, a to stejné je s učitelem.

U neslyšícího učitele máme zase jistotu, že rozumí kultuře Neslyšících. U slyšícího učitele, tam je to otázka. A jistotu, že všemu rozumí, nemáme. Ale jen co navážeme vztah, už není problém s jakoukoliv produkcí z naší strany. Nemyslím si, že nutně musí být rozdíl mezi tím, jestli jde o učitele slyšícího nebo neslyšícího, záleží na tom, jestli mi bude rozumět.

**5. Pokud by to bylo možné, jaká forma komunikace by Vám v hodinách anglického jazyka nejvíce vyhovovala – slyšící učitel s tlumočníkem, neslyšící učitel, znakující slyšící učitel, tandem slyšícího a neslyšícího učitele, popřípadě rodilý (neslyšící) mluvčí z Británie či Ameriky? Proč?**

V: Z těch pěti variant, co nabízíte, nedá se říct, kdo je lepší a kdo horší, záleží na vztahu mezi učitelem a studentem. Je důležité, aby student vnímal a rozuměl tomu, co jeho učitel znakuje a učitel, aby vysvětloval dobře. Pokud učitel dobře znakuje a předává informace jasně a student mu rozumí, tak to stačí. Díky tomu se student rychle zlepšuje. Může se stát, že neslyšící učitel nebude umět dobře vysvětlovat a naopak slyšící učitel látku vysvětlí dobře, nebo naopak. Takže nezáleží, kdo vyučuje, jestli slyšící, nebo neslyšící. Jasně, má to své nedostatky, ale důležitý je způsob předání informací tak, aby tomu žáci rozuměli.

B: Jo, já s tím souhlasím. Záleží na tom, jak se učitel zvládne vyjadřovat, jestli je ve svém vyjadřování jasný, jestli umí svižně znakovat, dobře používá mimiku, nebo jestli slyšící umí znakovat. Je důležité, jak se učitel vyjadřuje.

V: Samozřejmě, je důležité, jak se vyjadřuje.

T: Vy jste nabízela pět možností, že?

Já: Ano, asi pět.

T: V. kdyby sis mohl vybrat z těch pěti možností, které jsou nabízeny, koho by sis vybral?

V: Já bych si asi vybral slyšícího učitele, který umí znakovat, nebo neslyšícího učitele spolu se slyšícím učitelem. Asi obě tyto možnosti mi přijdou dobré.

T: Myslíš, tu čtvrtou možnost?

V: Tu třetí možnost.

T: Neslyšící učitel a slyšící učitel v tandemu? Nebo myslíš neslyšící učitel a slyšící učitel, jako zvlášť?

V: Ne? Co myslíš? Dohromady, jako to máme na češtině. Kde máme neslyšícího a slyšícího učitele dohromady. Neslyšící učitel vysvětluje a slyšící učitel ho pozoruje a radí mu, doplňuje ho. Tak takhle možnost mi přijde dobrá.

B: Já jsem se dozvěděla od kamaráda, který má s tím zkušenosti, že nejlepší je učitel, který je z Anglie či Ameriky a přestěhoval se sem a umí český znakový jazyk. Pak se žáci rychleji jazyk učí. Nevím, to je asi nejlepší.

V: Ale možnost byla učitel, který ovládá BSL, nebo ASL.

B: No, tak to by byla asi šestá možnost. Učitel, který je z ciziny a ovládá český znakový jazyk.

T: Ale nevím, ta pátá možnost, když ten učitel ovládá ASL, nebo BSL, jestli bude umět český jazyk. Nevím, jestli by mi takový učitel rozuměl.

B: To by musel umět oba jazyky, jak anglický jazyk, tak český jazyk.

T: Asi by záleželo, jestli by ovládal češtinu. Musel by na stejné úrovni ovládat jak český jazyk, tak anglický jazyk.

B: Tak záleží, jestli by uměl češtinu a musí znát angličtinu.

T: Pokud by to byl cizinec, tak se musí šprtát češtinu a záleží, za jak dlouho by se ji naučil. Záleží, kdyby byl neslyšící z ciziny a přijel by sem, za jak dlouho by se zde naučil slovní zásobu? Protože český jazyk je těžký – jeho gramatika, například pády. Podle toho, pokud by češtinu už dobře znal, může jít učit, věřím, že to by fungovalo. Ale zase s tím znakováním – jak můžu mít jistotu, že mi bude rozumět a já jemu. Jako kdyby vyučoval v BSL, nebo ASL.

Třeba bych se ho zeptal na význam a on by se zarazil, protože slovo v češtině by neznal. Chtěl by se vyjádřit, ale kdyby neznal slovo v češtině, tak je to pak problém.

B: Ale s tím nemáme zkušenosti.

T: Z mé zkušenosti bych vybral buď neslyšícího učitele, nebo slyšícího učitele, který samozřejmě umí znakovat.

J: Já bych taky vybral buď slyšícího znakujícího učitele, nebo neslyšícího učitele.

**6. Ke zvýšení motivace a kvality výuky, domníváte se, že by Vám dopomohl např. tříměsíční kurz/pobyt v anglicky mluvící zemi? Proč a jak?**

B: Jo, kdybychom se učili tady v Česku angličtinu a pak jsme jeli na tři měsíce do Anglie, tak by nám to pomohlo se angličtinu rychle naučit, protože bychom angličtinu viděli všude. Myslím si, že to by bylo nejlepší. Když jsme byli v Anglii, tak jsem všude viděla nápisy a angličtinu jsem vnímala všude a díky tomu jsem se zlepšovala, pak jsem se vrátila do Česka a s angličtinou to šlo z kopce. Je to zkrátka jiné být v přirozeném prostředí v Anglii.

T: Protože kdybychom letěli do Anglie, tak se třeba ve škole učíme slovíčka, ale jen co opustíme školu, tak se s angličtinou taky setkáváme všude – všude jsou anglické nápisy a čeština nikde není. To by nás nutilo se ty slovíčka učit a zapamatovat si je. Naopak v Česku, když skončí hodina angličtiny, tak všechno je v češtině – všechny nápisy. Takže máme dvě hodiny angličtiny a nic. A zbytek času používáme češtinu – například v dopravě – nápisy jsou v češtině, když si chatuji s přáteli, zase, chatujeme si v češtině. Doma používáme češtinu, noviny a časopisy jsou také v češtině. Takže angličtinu zapomínám, jak je všechno v češtině. Když zůstáváme tady, tak si spíš zapamatujeme a zopakujeme češtinu a ne angličtinu. Takže kdybychom jeli do Anglie, tak se více budeme seznamovat s angličtinou.

J: Já to mám stejně, učím se anglicky, pak zbytek týdne angličtinu už nepoužívám, tak občas ty slovíčka zapomenu, protože se s nimi už nesetkávám. Všechno je v češtině, tak ta znalost angličtiny trochu upadá. Jako občas se dívám na filmy nebo seriály v angličtině, ale to jenom občas, takže stejně víc přicházím do kontaktu s češtinou.

V: Proto já mám alternativu – nastavil jsem si na mobilu všechno v angličtině, i hry, tak alespoň něco se tím naučím.

B: Taky občas na Netflixu je možné nastavit dvoje titulky – nahoře jsou v češtině a pod tím jsou v angličtině. Tak občas na to koukám v obou jazycích. Jako moc mi to nedává, protože je to opravdu rychlé – sledovat děj a ještě dvoje titulky. Nemůžu to všechno chytat. Asi je to lepší mít pouze v jednom jazyce, a to v angličtině.

J: Jo, myslím si, že jsou lepší anglické titulky. Je jedno jestli jde o seriál či film, ale chce to nastavit anglické titulky. Díky tomu se taky občas zlepšuji v jazyce.

**7. Myslíte, že by bylo vhodné, aby škola spolupracovala se školou v zahraničí, abyste například mohli v rámci výuky chatovat s jinými neslyšícími spolužáky a tím zlepšit své kompetence v jazyce?**

J: To slyším poprvé. Je to dobrý nápad. Je to hezký nápad – spolupracovat se školou v zahraničí, učit se komunikovat v angličtině. To je můj názor.

T: Jako ano, já se budu učit anglicky, ale obráceně, oni se nenaučí nic. Kdyby byla angličtina jejich národním jazykem, tak se budou při chatu nudit a nedá jim to nic. Ano, my tu angličtinu budeme procvičovat, ale co oni? Pro ně je to ztráta času. Nebo chatovat s cizinci ano, ale mimo školu ve volném čase. Pokud by to byla škola třeba v Německu a oni by tím taky procvičovali angličtinu, tak to pak ano, to je lepší. Ale kdyby se jednalo o školu v Anglii, tak jim ten chat nic nedá. Cítím, že se to moc nehodí.

B: Taky mám pocit, že se to moc nehodí. Mimo školu ano. Mám třeba kamaráda, se kterým si chatuji anglicky. To je fajn, ale mít kamarády cizince a chatovat s nimi – občas se stane, že oni použijí nějakou větu, kterou si zapamatují a ta věta byla napsána špatně, tak to pak i špatně používám.

**8. Prozatím nejsou žádné učebnice angličtiny pro Neslyšící žáky v českém prostředí, pokud by takové učebnice vznikly, vyhovovalo by Vám, aby byly napsány celé v anglickém jazyce včetně vysvětlení gramatiky, nebo byste preferovali kombinaci anglického a českého jazyka? Zdůvodněte.**

T: Ano, překlad do češtiny se hodí pro úplné nováčky, pro ty, kdo se s angličtinou setkávají poprvé. Ale pro ty, kdo angličtinu už ovládají, například od úrovně B1, už bych to nechal celé v angličtině. Díky tomu se naučí lépe jazyk.

B: Například knížky, kde je zrcadlový text – to znamená – jedna stránka je v angličtině a druhá v češtině, tak mě svádí koukat na ten text v češtině. Víím, že bych se měla dívat na ten text v angličtině, ale stejně nakonec skončím u textu v češtině. Proto by to bylo lepší napsat přímo všechno v angličtině. Proto pro profesionály, nebo pro nás, co se připravujeme na maturitu, by bylo lepší mít všechno v angličtině. Ta čeština zkrátka svádí, aby to člověk četl v ní.

T: Byla by to větší výzva – mít to všechno v angličtině. A víc by nás to nutilo se ji učit.

J: Jo.

**9. Jaké metody/formy výuky si myslíte, by bylo vhodné implementovat do hodin anglického jazyka a proč? (Například projektová výuka, didaktické hry, filmy, chat, práce s textem, aj.) Přáli byste si spíše tyto metody střídat, nebo preferujete nějakou konkrétní?**

T: Myslím hry. Ale asi záleží na tom, jaké hry. Například vyhledávání slovní zásoby. Jako kdyby byla hra na počítači a my museli doplnit správné slovo do věty, tak ano, to je dobré. Vždycky kdyby se nám to povedlo, tak by se to zeleně podbarvilo, to by mi dalo motivaci si to lépe zapamatovat. Mozek lépe pracuje. A příště bych tu chybu už neudělal. Ale třeba filmy? Já nevím, no...Vím, vizuální jsou, ale díky nim se učím pomalu. Čtení nebo filmy mi pomáhají – je to logické a lépe si to pamatuji, ale filmy...ty mi spíš dávají pocit relaxace, odpočinku a uvolnění a učení díky nim házím za hlavu.

B: Pro mě jsou nejlepší hry a taky chat, to mě motivuje. Tyto dvě varianty jsou pro mě nejlepší.

T: Nebo čtení knih je taky zajímavé. Musím nad tím více přemýšlet. Když mám třeba text a k tomu otázky, tak musím přemýšlet, proč tomu tak je. Třeba jak dostáváme ty knihy za úkol a k tomu otázky, tak musím nad tím přemýšlet a vyhledávat odpovědi. To mě baví. A také díky tomu sbírám novou slovní zásobu. Taky když v textu neznám nějaké slovo, tak jsem nucen si ho přeložit a celkově mi to dává motivaci se více učit. Ale to má spojit s těmi hry, myslím. Přijde mi to podobné.

J: Já s tím souhlasím, co říkali. Hry plus chat.

T: V. a ty si myslíš, co?

Já: A co projekty? Jaký na ty máte názor?

T: V češtině byly, ale jako...že by mi to nějak pomáhalo, abych se rychleji naučil a rozšířil slovní zásobu, tak to ne. Mám pocit, že mi to dává jen moc práce. Nemám čas se díky tomu učit, jen víc vyhledávám informace na internetu a pracuji na tom projektu. Ale že bych se tím naučil, to se říct nedá. Mám pocit, že to dělám jen pro to, abych splnil požadavky učitelky. Ona má nějaké požadavky, jsou nějaká témata, která se musí dodržet, tak to plním, ale když sám něco potřebuji tak nic. Například, je nějaká gramatika, ve které nemám úplnou jistotu, ale nikdo mě to nenaučí, protože se musíme držet plánu.

## **10. Napadá Vás ještě něco, co zde nepadlo, a Vy byste potřebovali pro lepší zvládnutí anglického jazyka?**

B: Tak třeba co se týče maturity, ústní zkoušky tak potřebuji chatovat. Díky procvičování chatu se cítím více uvolněná. Nebo slovní zásoba...těžko říct.

Taky například jak jsme byli v loni v Anglii, tak mám pocit, že mi to ke vzdělání moc nepomohlo. Ukazovali mi tam nějaký text v angličtině na úrovni C2 a vůbec jsem tomu nerozuměla.

J: Přesně, jak jsme letěli do Anglie a byli jsme ve třídě, tak mi taky dávali nějaký text na přečtení a vůbec jsem tomu nerozuměl. Gramatika byla těžká. Je to úplně jiné než tady v Česku.

B: Co bych potřebovala k maturitě? Zkoušet didaktické testy. Ale záleží na učiteli, jestli se umí dobře vyjadřovat a já mu rozumím nebo ne. Pokud se vyjadřuje jasně, tak to rychleji pochopím a lépe se tak na maturitu připravím.

T: Taky si myslím, že hrozně záleží... v prvním ročníku jaká je úroveň angličtiny žáků. Záleží na tom, z jaké základní školy přišli a co se tam naučili, jestli měli špatného učitele a úroveň vzdělání je špatná, nebo jestli měli dobrého učitele a on je výborně připravil. Měla by být úroveň stejná na ZŠ, ale bohužel tomu tak není, takže na střední školu přichází žáci s různou znalostí jazyka. Pokud je někdo na tom hůře, učitel by se tomu měl přizpůsobit. Aby ke každému přistupoval stejně, to se mi nelíbí. Mám pocit, že pak stagnujeme. Pokud se celá třída musí přizpůsobit jednomu nejpomalejšímu žákovi, tak on se zlepšovat rychle bude, ale my ostatní co? Učitel by se měl každému přizpůsobovat. Nemusí je učit vyloženě individuálně, ale měl by jim dávat úkoly podle toho, na jaké úrovni jsou, aby se každý zlepšoval. Ten, kdo je v angličtině lepší, by měl dostávat úkolů více, aby se více naučil. Ten, kdo je na tom hůř by se měl taky snažit a je cílem, aby dohnal ostatní, ale s tím, že ostatní taky musí jít dopředu. Je to lepší, než aby ostatní na toho jednoho čekali.

Já vím, na škole pro slyšící je výhoda ta, že má zajištěný systém a všichni umí anglicky na stejné úrovni, ale ve školách pro neslyšící je to jiné. Buď se neučili angličtinu, nebo se začali učit pozdě, nebo navštěvovali školu pro lidi s mentálním postižením, kde byli i děti neslyšící. To vidím jako problém.

Například na základní škole jsem byl nejdříve ve třídě A, tak se angličtina snad začínala učit až od 6. třídy, ale pak jsem přestoupil do B a tam se angličtina začala učit dřív. Nechápu proč? Mělo by to být přeci na stejno. Takže jsem se musel sám snažit, abych své spolužáky dohnal a byl na stejné úrovni, jako jsou oni. Naopak oni na mě čekat nemuseli, pokračovali



dál ve studiu, já jsem to doháněl samostudiem. Až jsem je dohnal, tak jsme pokračovali společně. Proto si nemyslím, že musí všichni čekat na toho jednoho člověka.

V: To taky souvisí s tím, že nejsou učebnice pro neslyšící, proto taky je rozdílná úroveň neslyšících na základních školách. Slyšící mají všichni stejné učebnice, tak úroveň na školách je také stejná. Věřím, že pokud by byla dobrá metodika a učebnice pro neslyšící, že úroveň angličtiny na školách bude také vyrovnaná.

T: Jasně, ale jak to chceš změnit?! Proto zatím je lepší, když se učitel bude přizpůsobovat žákům podle jejich úrovně.

Proto by bylo lepší, aby učitel provedl v prvním ročníku jakousi diagnostiku, zjistil, na jaké úrovni žák je a snažil se to co nejdříve srovnat, aby pak třída se mohla učit společně.

B: Nevím, jak ostatní, ale moje zkušenost ze základní školy je ta, že jsem měla slyšící učitelku na angličtinu a já a mí spolužáci jsme neslyšící. Učitelka si myslela, že jako neslyšící to nezvládneme, a tak nám moc toho nedávala, takže má úroveň po ZŠ nebyla nic moc. Věnovala se jen slyšícím spolužákům, protože si myslela, že oni to zvládnou, ale neslyšící a nedoslýchaví, že to nezvládnou. Učitelé by si měli uvědomit, že my neslyšící to zvládneme a měli by nám předat kvalitní informace. Mám pocit, že slyšící učitelé neslyšící moc neznají, a tak si myslí, že to neslyšící nezvládnou, a tak je ani moc neučí. Ale neslyšící to zvládnou. Tak tohle mi vadí.

V: Já si taky myslím, že záleží na rodině a na výchově. Kolik informací rodiče dětem předají. Některé rodiny děti moc nevychováávají a nechají je napospas škole, aby je vychovali tam.

T: Nerozumím. Co přesně myslíš?

V: Říkala, že učitelé si myslí, že neslyšící žáci jsou hloupí a že se nic nenaučí a je to kvůli učiteli, ale já jen říkám, že to nemusí být jen kvůli učiteli, ale i kvůli výchově doma.

T: Ale to se opravdu stalo. Byla třída, půlka byla neslyšících a...

V: Ne slyšící...

T: Ne neslyšící, taky slyšící, to do toho tématu patří...

V: To je už nové téma.

T: Ne, to do témat taky zahrnuje. Například kdyby byla přednášková místnost plná slyšících a byl tam jeden neslyšící, jak se mu přizpůsobit? Co by měl učitel změnit, aby neslyšícímu vyhověl. Říkala, že si všimla v projektu, že byla třída, v níž byli dohromady jak slyšící a taky

neslyšící a měli slyšícího učitele a ten se věnoval pouze slyšícím a neslyšících si nevšímal. Proto je otázka, jak to změnit a jak se neslyšícím přizpůsobit.

V: Tak to jo. Já například na základní škole jsem byl jediný neslyšící a měl jsem asi devět slyšících spolužáků, ale učili jsme se tak nějak stejně. Já v tom problému neviděl.

T: To záleží, kde člověk je.

J: Například moje zkušenosti ze základní školy, já jsem chodil na základní školu speciální a měl jsem asi dalších osm spolužáků a jako jediný jsem byl neslyšící a vždycky jsem s učitelem jednal individuálně. Měl jsem individuální přístup. Učitelka se snažila, abychom měli všichni stejný přísun informací – jak slyšící, tak neslyšící. Tak já jsem měl tyto zkušenosti – pořád jsem měl individuální výuku jako jediný neslyšící ve třídě. Taky si pamatuji, měl jsem jednu učitelku na angličtinu a ta se mě pořád snažila motivovat, všechno anglicky psala nebo se snažila, abych mohl dobře odezírat.

T: Taky, kdyby byla plná třída studentů a jeden neslyšící, tak mít s ním pořád výuku individuálně, mám pocit, že je to jiné, než když učitel přednáší a má výuku pro celou třídu, než když je s žákem individuálně.

J: Nebo taky kdyby byla ta třída plná slyšících a jeden neslyšící, tak by se měl učitel snažit pořád udržovat s neslyšícím oční kontakt, neměl by chodit po třídě. A samozřejmě taky s ním trávit čas individuálně. Lepší individuální konzultaci a ten oční kontakt během přednášky. Záleží na škole, všude je to různé. V České republice každá základní škola není stejná, v každé se učí jinak, je tam jiný systém, jiní učitelé, proto by bylo lepší, kdyby to bylo všechno sjednocené.

T: Taky například nějaký neslyšící chodí na základní školu pro neslyšící, kterou úspěšně absoluuje. Na střední školu pro neslyšící chodit nechce, protože tam není obor, který by se mu líbil, proto se rozhodne pro školu pro slyšící, kde mají atraktivnější obor. A tam se stane, že při výuce angličtiny nedosahuje takové úrovně angličtiny. Ale to jen kvůli základce, kde se to nenaučil. Takže největší problém je v učivu na základní škole, kde je výuka třeba nekvalitní a to ovlivňuje žákovu výuku na střední škole.

B: Já s tím plně souhlasím, protože mám podobné zkušenosti ze základní školy.

J: Taky na základní škole se pořád jen mluvilo, pak jsem nastoupil sem a nastala velká změna, zde se zase jen znakuje. Když jsem sem v prvním ročníku nastoupil, tak jsem skoro vůbec neuměl znakovat, jen jsem seděl a mlčel a pasivně naslouchal. Pak postupem času jsem se

rozznakoval. Asi po třech měsících, v říjnu nebo v listopadu, tak nějak to bylo, jsem se naučil hezky znakovat, a to díky spolužákům a učitelům.

T: Asi to tak nefunguje, ale mám takovou představu, že by bylo fajn, kdyby byla třída slyšící a jeden neslyšící, tak by se pozval učitel nebo lektor.

J: Ty myslíš asistenta?

T: Ne, asistenta ne. Lepší přímo normálně učitele nebo lektora, který by učil neslyšícího. Buď by neslyšící třeba 2 hodiny docházel někam na kurz angličtiny místo té výuky se slyšícím učitelem, nebo by učitel chodil do třídy a výuka by probíhala simultánně. Učitel by se věnoval slyšící třídě, mluvil by do toho, což se nehodí pro neslyšícího, proto pro něho by byl další učitel, který by se věnoval jen jemu. Buď by měl neslyšícího učitele nebo slyšícího znakovacího učitele. Tak to asi nefunguje, ale pro mě by to tak bylo lepší.

J: Podle mých zkušeností ze základní školy, kde jsem měl asistentku, která se mi snažila pomáhat, mě to moc nevyhovovalo, lepší byla přímá konzultace s učitelem. Asistentka má pomáhat, něco ukazovat, ale mě to nic nedávalo. Je lepší učitel než asistent. Ale to jsou mé zkušenosti.

T: Ještě bych to chtěl doplnit. Napadlo mě, že pokud by například v Praze nechtěli neslyšící slyšícího učitele na angličtinu, tak by nějaký neslyšící mohl založit kurz, kam by se scházeli neslyšící, kde by se učili anglicky. Bylo by to pro neslyšící, kteří navštěvují slyšící školy, protože když má neslyšící ve třídě slyšící, tak tam jsou vždycky nějaké bariéry a toto by bylo čistě jen pro neslyšící, kde by mohli angličtinu probírat bez bariér. Když to vidím, že na těch školách třeba učitel mluví hodinu anglicky, tak neslyšící je zmatený a nemůže se do výuky plně zapojit, proto by sloužil ten kurz.

B: Je to úplně stejné, jako kdyby se učili slyšící znakovat. Tak tam bude lektor a jen slyšící.

T: Právě, každá skupina má své specifika. Proto by učitel, který by byl samozřejmě placený, ochotně učil a přizpůsoboval se neslyšícím. To je jen návrh. Nevím, jestli by to fungovalo, či ne? Kvůli financím a taky, kdo by učil?

J: Nebo taky v té třídě slyšící s jedním neslyšícím – když by učitel mluvil, tak by měl dávat víc textů neslyšícímu. Asi to by bylo vhodné používat – texty.

T: Asi všechno.

## **Příloha č. 2 – Rozhovor s absolventem**

### **1. Co Vám činilo potíže v anglickém jazyce? Co Vám přišlo nejsložitější? (Například: gramatika, slovní zásoba, čtení s porozuměním, vyjadřování se – formou chatu či písemné práce, aj.)**

Nejtěžší bylo si zapamatovat slovní zásobu. Toto bylo opravdu nejsložitější, mám na mysli slovní zásobu, která je málo používaná. Například, pamatuji si, že jsem se učil slovní zásobu k tématu: „Bankovníctví“. Ale do hloubky si to moc nepamatuji. Probírali jsme toto téma a na závěr byl test, který se skládal z textu, kterému jsem moc nerozuměl, protože obsahoval těžkou slovní zásobu, kterou jsem si moc nepamatoval. Pamatoval jsem si pouze základ, například slovo „účet“ a další základní slovní zásobu spojenou s tímto tématem, ale do detailů jsem si tuto slovní zásobu nepamatoval. K tomu textu byly otázky a mé odpovědi byly úplně mimo, protože prostě ta slovní zásoba byla náročná. Ano, gramatika mi smysl dávala, věty na sebe navazovaly, tomu všemu jsem rozuměl, ale některá slovní zásoba mi činila potíže. Zkrátka jsem měl potíže s porozuměním toho textu kvůli slovní zásobě.

Opravdu záleží na tom, zda je ta slovní zásoba používaná či nikoliv. Pokud je často používaná, nemám problém si jí zapamatovat. Pokud slovní zásoba frekventovaná není, zapamatovat si jí nemohu. Tak to je asi první věc, která mi činí potíže. Také bych rád zmínil gramatiku. Anglický jazyk má celkem 12 gramatických časů, já si ty časy pamatuji, ale mám v nich zmatek. Kdybych je používal každý den, tak samozřejmě, bych si je zapamatoval, ale jak je používám jen zřídka kdy, tak si je nepamatuji. Je potřeba, abych je hodně procvičoval, abych si je zapamatoval. Když se opakují jen občas, mám v tom zmatek.

### **2. Co Vám naopak přišlo nejjednodušší na anglickém jazyce? Proč?**

Asi jako výhodu vidím tu, že v angličtině se málo skloňuje. Věta se řídí podle jednoduchých pravidel. Jiné jazyky mají výjimek mnohem více. Takže v angličtině v podstatě stačí si jednotlivá slova přeložit do znakového jazyka. Slova stojí samostatně a většinou se nemusí měnit.

### **3. Měli jste pocit, že jste byli dobře připraveni k maturitní zkoušce z anglického jazyka? Vysvětlete/doplňte.**

Na třetí otázku Ti nemohu odpovědět, protože jsem maturitní zkoušku z anglického jazyka neměl.

**4. Byl pro Vás vhodný způsob komunikace ve výuce důležitý? Nebo Vám přijde, že nehrál velkou roli a byly pro Vás při výuce rozhodující jiné aspekty například vhodné učební materiály?**

No, to je složitější na to odpovědět. Je důležité obé. Jak to, aby učitel nabídnul žákům kvalitní materiály, přizpůsobené žákům na míru, tak komunikace. Učitel musí myslet na to, že by měl žákům vysvětlovat látku ve znakovém jazyce, a pokud potřebuje něco napsat, měl by využívat zejména anglického jazyka, jazyk český by používat neměl, protože ten neslyšící mohou odmítat. Napsaný anglický text je vhodné, aby žáci přeložili do znakového jazyka, s cílem, aby si žáci uvědomili, co vlastně daný text znamená. Nevýhodou je, že anglický jazyk v mluvené formě a český znakový jazyk jsou úplně jiné. Lepší je vysvětlovat v českém znakovém jazyce a příkladové věty mít v anglickém jazyce. Zkrátka je velice důležité používat český znakový jazyk. Je to důležité, protože anglický jazyk je jazyk cizí pro neslyšící a jejich přirozený jazyk je jazyk znakový a tudíž je vhodné ho použít pro vysvětlení. Jasně, může se zvolit i jiný způsob, jako je písemná komunikace, ale s tím budou žáci zápasit. Pokud by žáci ovládali anglický jazyk na vyšší úrovni, je možné znakový jazyk používat méně a více používat anglický jazyk v písemné formě, například formou chatu. Ano, tak pak si dovedu představit, že by to fungovalo.

Také jsou důležité materiály. Je nezbytné vybrat vhodné a kvalitní materiály, uzpůsobené materiály na výuku neslyšících. Pamatuji si, na střední škole jsem používal učebnici – Angličtina pro samouky. Ta učebnice se opravdu moc nehodí pro neslyšící, protože je těžká a je tam spousta slov, které jsou přeloženy z anglického do českého jazyka, bez návaznosti. Musel jsem se tyto slovíčka učit nazpaměť, což bylo téměř nemožné. Anglická slova měla český překlad a musel jsem se to všechno číst a učit se to a na to jsem byl i trochu líný.

Pravda je, že je potřeba vybrat kvalitní materiály v angličtině a přizpůsobit je neslyšícím. Taky učitel musí myslet na vhodnost tématu a neměl by si vymýšlet. Učitel by se neměl úplně striktně držet tematického plánu, a pokud vidí, že to žáci nezvládají, tak v pokračovat dál a dál a oznámit jim, že mají smůlu?! Tak ne, měl by se přizpůsobit žákům a vykazovat určitou flexibilitu. No, to je můj názor na věc.

**5. Měli jste pocit, že jste se zlepšovali v předmětech díky vhodné komunikaci (např. díky přítomnosti tlumočníka)?**

No, to je těžké odpovědět, protože já jsem se začal anglicky učit až na druhé střední škole, kterou jsem navštěvoval. Na první škole – na učilišti, jsem se angličtinu vůbec neučil.

No a na druhou střední školu v Hradci Králové jsem nastoupil až ve dvaceti a to jsem se teprve začal učit anglický jazyk. Měli jsme jen jednu učitelku na anglický jazyk, která sice znakoala, ale uměla pouze základy znakového jazyka, takže její projev kvalitní nebyl a komunikace moc nefungovala. No a pak na vysoké škole, byla jak slyšící učitelka, tak k ní byl tlumočník. To už bylo lepší hlavně z důvodu toho, že tlumočník dobře ovládal znakový jazyk. Ale zase, cítím, že to nebylo úplně stoprocentní kvůli času – učitel něco vysvětluje a tlumočník je s tlumočením o trochu pozadu, ale to Ti budu vyprávět detailněji u šesté otázky. Je lepší, když je slyšící učitel, který dobře ovládá znakový jazyk, to je potom velká výhoda. Nedokážu posoudit, jaké by to bylo, kdyby učil neslyšící učitel, protože do teď mě anglický jazyk učili pouze slyšící učitelé.

**6. Pokud by to bylo možné, jaká forma komunikace by Vám v hodinách anglického jazyka nejvíce vyhovovala – slyšící učitel s tlumočníkem, neslyšící učitel, znakující slyšící učitel, tandem slyšícího a neslyšícího učitele, popřípadě rodilý (neslyšící) mluvčí z Británie či Ameriky? Proč?**

Kdybych si mohl vybrat z Tvých nabízených možností, asi bych si vybral čtvrtou možnost, a to neslyšícího učitele z Anglie či Ameriky, ale pouze za předpokladu, že opravdu velmi dobře ovládá anglický jazyk a také umí dobře vysvětlovat látku. Například na Gallaudetově univerzitě jsou neslyšící učitelé, co perfektně ovládají anglický jazyk. Já jsem tam měsíc studoval a jejich přístup mi opravdu vyhovoval. Takže kdyby byly ideální podmínky, tak bych volil neslyšícího učitele z Anglie či Ameriky, nebo slyšícího učitele, který přímo na žáky znakuje, bez pomoci tlumočníka. Když je slyšící učitel spolu s tlumočníkem, mám pocit, že je to opravdu ztráta času. Taky tlumočník automaticky vše překládá a už mezi žákem a učitelem nevzniká takový vztah. Navíc nemám kontrolu – pořád koukám na tlumočníka a nestíhám sledovat učitele. Je to stejné, jak už jsem Ti vyprávěl – jde o flexibilitu, aby se učitel dokázal přizpůsobit žákovi, aby mezi nimi vznikl vztah. Navíc může vzniknout problém při překladu, může dojít k misinterpretaci, proto je lepší, když učitel komunikuje s neslyšícím žákem napřímo ve znakovém jazyce, bez tlumočníka.

Já bych asi vybral jednu z těchto dvou možností: buď do třídy dát neslyšícího učitele z Anglie, či Ameriky, nebo slyšícího učitele, který komunikuje s žáky přímo ve znakovém jazyce. Tyto možnosti mi přijdou jako nejlepší. Ten zbytek, co jsi mi nabízela, se mi úplně nezdá. Představa, že je tandem slyšícího a neslyšícího učitele... to je hrozný, je to velice komplikovaný systém. Navíc je to nepříjemné pro žáky a je těžké pro ně se soustředit a rozložit pozornost mezi dva pedagogy. Já vím, že na některé předměty jsou pedagogové dva, ale to je hrozné. Zkrátka nejlepší je to udělat individuálně – jeden na jednoho.

**7. Ke zvýšení motivace a kvality výuky, domníváte se, že by Vám dopomohl např. tříměsíční kurz/pobyt v anglicky mluvící zemi? Proč a jak?**

Ano, pokud se na střední škole žáci učí anglicky, jde to pomalu, lepší je opravdu je poslat do ciziny například na dva/tři měsíce. Myslím si, že bude pro ně lepší se anglicky učit tam, protože budou v přirozeném anglickém prostředí. V angličtině na to mají slovo „immersion“, jako ponořit se do jejich světa, například plně se zapojit do anglického či amerického světa a ponořit se do anglického prostředí, úplně se odpoutat od češtiny a českého prostředí.

Myslím si, že dva/tři měsíce v cizině by dopomohly, aby se žáci zlepšili v anglickém jazyce. Protože by se odpoutali od používání češtiny a napojili by se na používání angličtiny. Znáš to, je to jako přímá metoda výuky – ponořit se do anglického jazyka.

**8. Myslíte, že by bylo vhodné, aby škola spolupracovala se školou v zahraničí, abyste si například mohli v rámci výuky chatovat s jinými neslyšícími spolužáky a tím zlepšit své kompetence v jazyce?**

Myslím si, že se to hodí, aby škola spolupracovala v cizině s jinou školou či školami pro neslyšící a žáci spolu chatovali nebo se spojovali online. Má to tu výhodu, kromě toho, že by se zlepšili v jazyce, že by žáci získali nové kamarády z ciziny a tím navazují kontakty do budoucna

**9. Prozatím nejsou žádné učebnice angličtiny pro Neslyšící žáky v českém prostředí, pokud by takové učebnice vznikly, vyhovovalo by Vám, aby byly napsány celé v anglickém jazyce včetně vysvětlení gramatiky, nebo byste preferovali kombinaci anglického a českého jazyka? Zdůvodněte.**

No, to je těžké, protože žádné kvalitní materiály pro neslyšící nejsou. Dělá se to většinou tak, že se využijí stávající materiály, které se upraví, přizpůsobí se úrovni žáků a implementují se tím do výuky. Některá témata se vyhodí a zbytek se popřípadě upraví na míru žákům a to se pak používá. Také by se tyto materiály měly doplňovat a stále myslet na to, že se jedná o uživatele znakového jazyka, proto například učíme-li časy – neměli bychom k nim dávat jen vysvětlení v českém jazyce, ale všechno bychom měli žákům vysvětlit v jazyce znakovém. Takže kdyby byla nějaká příkladová věta v angličtině, měla by být přeložena do znakového jazyka, aby si žáci uvědomili její význam. Kdyby byla věta IT BOILS – to se vaří. Může to být přeloženo do českého jazyka, ale kolik to dá studentům, to je otázka. Kdo rozumí češtině, tak mu to pomůže, ale kdo není tak zdatný v českém jazyce, bude se doptávat. Proto by bylo lepší každou látku vysvětlovat ve znakovém jazyce.

Kromě znakového jazyka, by bylo lepší k textům přidávat různé obrázky, které by text doplnily a pomohly ho tím vysvětlit. Taky existuje ten systém MVL (manipulative visual language) – tam je gramatika znázorněna pomocí různých obrazců a barev a tím si žáci mohou danou strukturu lépe zapamatovat.

**10. Jaké metody/formy výuky si myslíte, by bylo vhodné implementovat do hodin anglického jazyka a proč? (Například projektová výuka, didaktické hry, filmy, chat, práce s textem, aj.) Přáli byste si spíše tyto metody střídat, nebo preferujete nějakou konkrétní?**

Jaké mají být formy výuky? Nabízíš asi pět možností, ta první... No, přesně Ti nedokážu odpovědět, protože nemám úplně tak představu, jaká metoda by byla vhodná. Například projektová metoda, jak říkáš, aby každých čtrnáct dnů byl jiný projekt... to si myslím, že se úplně nehodí, protože nevím, co by se přesně v projektu učilo... Taky jsi zapáté zmiňovala koukání se na filmy s titulky... film s titulky, abych se lépe naučil a zapamatoval slovní zásobu a gramatiku, no... něco mi tam chybí... Jako takhle, koukat na film s titulky, je dobrý nápad, ale znáš to sama, koukáš na film, zaujme tě zápletka a už nevěnuješ pozornost titulům. Asi záleží, co by to bylo za film a s jakým cílem by se na něj dívalo. Pokud by se jednalo o nějaký naučný film, tak možná... Ale zase sledovat děj filmu a zároveň koukat na titulky, není to ono... To je těžké s tím filmem...

Samozřejmě je důležité metody střídat a přizpůsobit je individuálním možnostem žáků a tomu, co konkrétně potřebují. Je důležitá vizuální složka. A například, jak jsi mluvila o tom textu s porozuměním, tak to je samozřejmě dobré, ale zase, je to potřeba přizpůsobit na míru Neslyšícím, aby pochopili, o čem text je. Taky by se mělo koukat na používanou slovní zásobu, na používané fráze v běžném životě-při konverzaci, a to jim poskytnout a naučit je to. Doufám, že Ti ta odpověď takto stačí?

**11. Napadá Vás ještě něco, co zde nepadlo, a Vy byste potřebovali pro lepší zvládnutí anglického jazyka?**

Nejprve bych chtěl říct, že záleží na volbě tématu, které je vhodné pro Neslyšící. Není vhodné vymýšlet témata, která nemají nic společného s Neslyšícími... Témata, která by Neslyšící odmítali. Vhodné je použít něco ze světa Neslyšících, například téma o slavném Neslyšícím baseballistovi. A dát studentům úrovnově opravený text o něm.

Zadruhé, jak jsem zmínil již výše, MVL (Manipulative Visual Language) je vhodné použít pro lepší zapamatování gramatické struktury. Asi bych řekl, že se nejvíce hodí oba body, které jsem již zmiňoval – zahrnout do výuky témata ze světa Neslyšících a MVL. Ale



jestli je MVL skutečně úspěšné, posoudit nemohu, protože jsem se touto metodou před nějakou dobou učil, a poté jsem přestal. Byl jsem před nějakou dobou na měsíc v Americe a tam jsem se touto metodou učil. Ale byl to pouze měsíc, kdybych tam byl rok, či dva, mám pocit, že bych Ti mohl dát konkrétní odpověď, jak tato metoda je úspěšná, ale bohužel, takto Ti zatím odpovědět nedokážu.

Hmm, ještě přemýšlím. Asi za třetí, pojďme se vrátit ke slovní zásobě. Aby si žáci lépe pamatovali slovní zásobu, záleží na tématu. Například téma „Nakupování“ a spojit ho se slovní zásobou třeba: ovoce, jídlo a pití a tyto okruhy dokola procvičovat, aby si ho žáci lépe zapamatovali. Také by se nemělo zaměřit například jen na jídlo – co s tím?! Chce to slovní zásobu různě propojit, ale je důležité postupovat systematicky z jednoho tématu na druhé a ne skákat od tématu k tématu, aby v tom měli žáci zmatek. Taky například Společný Evropský Referenční Rámec má různá témata, která na sebe navazují, tak se může z toho vybrat nějaké téma pro výuku, s cílem vybrat něco pro konverzaci. Například téma „nakupování jídla“ – chce to nabídnout žákům ne jen slovní zásobu k zapamatování, ale také jim uvést fráze, které by využili v praktickém životě při nakupování, fráze, které se používají. Aby věděli, jak mají klást otázky a jak na ně odpovídat. Ukázat jim, jak poděkovat, jaké výrazy jsou formální a jaké neformální. No, to je asi tak všechno, co bych k tomu chtěl říci.

## **Příloha č. 3 - Rozhovor s bývalou učitelkou anglického jazyka nedoslýchavých.**

### **Otázky k rozhovoru:**

**1. Co se domníváte, že činní největší potíže N/neslyším žákům v anglickém jazyce? (Například: gramatika, slovní zásoba, čtení s porozuměním, vyjadřování se – formou chatu či písemné práce, aj.) Z jakého důvodu?**

Domnívám se, že nejobtížnější je pro žáky produktivní činnost v podobě souvislého písemného projevu (tj. písemná práce). Obtíže některým činí zejména syntax anglického jazyka, tj. hlavně konstrukce věty a správné použití a umístění větných členů.

**2. Co naopak je pro N/neslyšící žáky v anglickém jazyce nejjednodušší?**

Nezaznamenala jsem větší potíže při osvojování si slovní zásoby.

**3. Byl pro Vás vhodný způsob komunikace ve výuce důležitý? Nebo Vám přijde, že nehrál velkou roli a byly pro Vás při výuce důležitější jiné aspekty například vhodné učební materiály? Myslíte, že Vaši žáci to vnímali obdobně?**

Učila jsem nedoslýchavé žáky a myslím si, že pro předání informací je způsob komunikace důležitý, tj. aby žák učivu porozuměl (učitel musí žákovi informaci umět předat). Samozřejmě, že výukové materiály jsou důležité, ale podstatné také je, jak učitel dovede učivo vysvětlit a žákům předat informace.

**4. Měli jste pocit, že se žáci zlepšovali v předmětech díky vhodné komunikaci (např. díky přítomnosti tlumočnicka)?**

Nemohu posoudit, suplovala jsem několik hodin anglického jazyka, kde byl tlumočnick přítomen, ale předpokládám, že pokud žáci preferují komunikaci v ČZJ, pak je pro ně přítomnost tlumočnicka přínosná, pokud tuto funkci neplní rovnou učitel.

**5. Pokud by to bylo možné, jaká forma komunikace si myslíte, že by byla nejideálnější – slyšící učitel s tlumočnickem, neslyšící učitel, znakující slyšící učitel, tandem slyšícího a neslyšícího učitele, popřípadě rodilý (neslyšící) mluvčí z Británie či Ameriky? Proč?**

Pokud půjde o výuku pouze ve třídě neslyšících žáků, kteří komunikují v ČZJ, pak považuji za ideál vyučujícího, který ovládá ČZJ (ať již učitel slyšící či neslyšící). Pokud by ve třídě byli i žáci nedoslýchaví, popř. někteří, kteří by preferovali mluvený projev, pak by byl ideálem znakující slyšící učitel či tandem slyšícího a neslyšícího (více pedagogů je pro výuku

téměř vždy přínosem, umožňuje individuálnější přístup). V případě přítomnosti učitele a tlumočníka považují možné úskalí v podobě nepřesnosti/nejasnosti překladu, vždy je lepší, pokud informace může předávat vyučující přímo nežli prostřednictvím další osoby (zde tlumočníka).

**6. Ke zvýšení motivace a kvality výuky, domníváte se, že by žákům dopomohl např. tříměsíční kurz/pobyt v anglicky mluvící zemi? Proč a jak?**

Myslím si, že adekvátně zvolený kurz v cizojazyčném prostředí by prospěl každému studentovi cizího jazyka. Jde i o to fungovat v daném cizojazyčném prostředí (nakupování, jízdní řády, vstupné apod.), i když samozřejmě u neslyšících žáků je možnost ústní komunikace omezena. Přínosem by mohl být i písemný kontakt s rodilým mluvčím, popř. zahraničními žáky studujícími anglický jazyk.

**7. Myslíte, že by bylo vhodné, aby škola spolupracovala se školou v zahraničí, aby žáci například mohli v rámci výuky chatovat s jinými neslyšícími spolužáky a tím zlepšit své kompetence v jazyce?**

Určitě. Kontakt se zahraničními žáky v rámci výuky jazyka považují za přínos pro rozvoj jazykových kompetencí žáka.

**8. Prozatím nejsou žádné učebnice angličtiny pro Neslyšící žáky v českém prostředí, pokud by takové učebnice vznikly, domníváte se, že by bylo lepší, aby byly napsány celé v anglickém jazyce včetně vysvětlení gramatiky, nebo byste preferovali kombinaci anglického a českého jazyka? Prosím, zdůvodněte.**

Na tento problém jsem narazila zejména u svých kolegů, kteří učili neslyšící žáky. Vím, že existují odborné publikace pro žáky některých oborů v ČZJ, proto bych asi upřednostnila kombinaci anglického jazyka a ČZJ.

**9. Jaké metody/formy výuky si myslíte, by bylo vhodné implementovat do hodin anglického jazyka a proč? (Například projektová výuka, didaktické hry, filmy, chat, práce s textem, aj.) Máte pocit, že je lepší tyto metody střídat, nebo se Vám osvědčila nějaká konkrétní?**

Domnívám se, že každý učitel koncipuje své hodiny různorodě a do své výuky zahrnuje různorodé aktivity. Vždy záleží, jaký cíl tím učitel sleduje, co potřebuje žáky naučit a podle toho samozřejmě zvolit vhodnou metodu či aktivitu. K procvičení či upevnění různých dovedností je možné volit zábavnější formy výuky. Pokud do hodiny volím jakoukoliv aktivitu, pak vždy s ohledem na učební cíl.

**10. Napadá Vás ještě něco, co zde nepadlo, a Vy se domníváte, že je důležité uvést, aby N/neslyšící žáci byli lépe připraveni k Maturitě, či lépe zvládali výuku anglického jazyka?**

Myslím, že úroveň znalostí a dovedností neslyšících žáků v anglickém jazyce má stoupající tendenci, a to i díky tomu, že angličtina je dominující komunikační prostředek v mezinárodním prostředí, žáci se s ní setkávají na internetu a jsou do tohoto jazyka více vtaženi nežli dříve. Je pro ně přístupnější a více je obklopuje. Toho lze využít i při výuce.

## Příloha 4 - Analýza odpovědí respondentů k otázce č. 1

**Co vám činí největší potíže v anglickém jazyce? Co je pro vás nejsložitější?**

### a) Analýza – kvazistatistická metoda

#### 1. Odpovědi neslyšící žáci střední školy 2. ročník (příklad):

*T: Pro mě je nejtěžší si zapamatovat slovní zásobu. Gramatika je lehká, ale pamatování si slovní zásoby mi činí potíže.*

*J: Pro mě je také nejtěžší slovní zásoba.*

*V: Pro mě jsou nejtěžší časy – předpřítomný čas, minulý čas, přítomný čas, budoucí čas – to je pro mě těžké si zapamatovat. Čeština je v tomto lehčí než angličtina. Jinak gramatika je v angličtině lehká, pouze ty časy. Pro mě je z nich nejtěžší ten předpřítomný čas, ten mě víc mate.*

*B: Pro mě je nejtěžší slovní zásoba. Například jedno slovo v češtině se dá několika způsoby přeložit do angličtiny a každý význam je trochu jiný. Takže tohle je pro mě trochu těžší.*

*T: Například jedno slovo může mít více významů. Je rozdíl v překladu u slova „STAND“ a „STAND FOR“. Proto se to musím víc učit. A taky někdy jsou ta slova v angličtině podobná, proto je to občas zmatené.*

*B: Nebo taky, najdu si někdy překlad slova z češtiny do angličtiny, ale do věty se zrovna ten překlad toho slova nehodí – takže tohle je taky těžké.*

*J: Já souhlasím s tím, co říkal T. a B.*

*T: Já to ještě doplním. Gramatika je pro mě jednoduchá, protože má jednoduchá pravidla. Pokud znám pravidla, tak není problém gramatiku správně používat. Ale slovní zásoba nemá žádná pravidla v použití. Musím se to všechno naučit a vědět, kdy se jaké slovo hodí použít. Takže veškerá slova si musím pamatovat – mají různá použití, kdežto gramatika je podobná.*

*J: A co se týče porozumění textu, tak pokud je věta jednoduchá, nemám s tím problém. Pokud je věta složitější, občas mám problémy s porozuměním, ale to opravdu záleží na větě.*

*T: Jo, souhlasím. Nebo když se musím rozhodnout mezi 2 možnostmi, tak občas přemýšlím, kterou možnost zvolit, je to zkrátka někdy podobné. Ale není to těžké – spíš normální.*

*J: Ne, těžké to není, spíš musím víc přemýšlet, která varianta se tam hodí.*

V: Taky jsem měl jeden složitý text, ale přesně si nemohu vzpomenout o čem.

**Tabulka – odpovědi neslyšící žáci střední školy**

Odpověď	Počet žáků
zapamatování slovní zásoby	10
více významů u jednoho slova	6
podobné slovní výrazy	4
pravidla používání slovní zásoby	4
překlad z českého jazyka do angličtiny	3
větná skladba	5
zapamatování si předpřítomného času, minulého času, přítomného času, budoucího času	4
pochopení předpřítomného času	2
aplikování větných členů	1
porozumění textu u složitějších vět, složitého textu	7

Žákům činí největší potíže zapamatování si slovní zásoby. Takto se vyjádřilo 10 žáků z třinácti. Problémy se slovní zásobou mají všichni žáci maturitního ročníku. Problémová jsou zejména slova, která mají více ekvivalentů – žákům není jasné, kdy jaké slovo použít.

Potíže jim činí použití jednotlivých časů, vytvořit je ale dovedou. Ve dvou případech uváděli předpřítomný čas. Český jazyk ani znakový český jazyk tolik časů nemá, proto i pochopení či komparace s těmito jazyky je náročná.

Problémy činí i překlad z českého jazyka do angličtiny, který souvisí se zvládnutím slovní zásoby.

Někteří žáci si nebyli jistí porozumění textu. Z rozhovorů bylo patrné, že se jedná o texty nadúrovňové, které obsahují pro ně neznámou slovní zásobu a které jim činí potíže.

Jediný žák uváděl problémy s aplikováním větných členů do vět.

## 2. Odpovědi neslyšících žáků absolventů střední školy

Odpovědi absolventi (příklad):

*Nejtěžší bylo si zapamatovat slovní zásobu. Toto bylo opravdu nejsložitější, mám na mysli slovní zásobu, která je málo používaná. Například, pamatuji si, že jsem se učil slovní zásobu k tématu: "Bankovníctví". Ale do hloubky si to moc nepamatuji. Probírali jsme toto téma a na závěr byl test, který se skládal z textu, kterému jsem moc nerozuměl, protože obsahoval těžkou slovní zásobu, kterou jsem si moc nepamatoval. Pamatoval jsem si pouze základ, například slovo 'účet' a další základní slovní zásobu spojenou s tímto tématem, ale do detailů jsem si tuto slovní zásobu nepamatoval. K tomu textu byly otázky a mé odpovědi byly úplně mimo, protože prostě ta slovní zásoba byla náročná. Ano, gramatika mi smysl dávala, věty na sebe navazovaly, tomu všemu jsem rozuměl, ale některá slovní zásoba mi činila potíže. Zkrátka jsem měl potíže s porozuměním toho textu kvůli slovní zásobě.*

*Opravdu záleží na tom, zda je ta slovní zásoba používána či nikoliv. Pokud je často používána, nemám problém si jí zapamatovat. Pokud slovní zásoba frekventovaná není, zapamatovat si jí nemohu. Tak to je asi první věc, která mi činní potíže. Také bych rád zmínil gramatiku. Anglický jazyk má celkem 12 gramatických časů, já si ty časy pamatuji, ale mám v nich zmatek. Kdybych je používal každý den, tak samozřejmě, bych si je zapamatoval, ale jak je používám jen zřídka kdy, tak si je nepamatuji. Je potřeba, abych je hodně procvičoval, abych si je zapamatoval. Když se opakují jen občas, mám v tom zmatek.*

### **Tabulka – odpovědi neslyšící absolventi střední školy**

Odpověď	Počet absolventů
zapamatování slovní zásoby	2
neporozumění textu	3
neporozumění větě	2
neporozumění tvorbě času - hodinám	1
čtení s porozuměním	2
více významů jednoho slova	2
neporozumění gramatickým časům	2

Všichni absolventi uváděli, že největší problémy jim činí neporozumění textu. To se projevuje při čtení s porozuměním, které činí potíže většině absolventů. Většině dělá problémy zapamatování slovní zásoby, což souvisí s tím, že špatně porozumí celému textu. Problémy dělá zejména málo frekventovaná slovní zásoba. Pro absolventy je těžká slovní zásoba, která má v angličtině několik významů.

Absolventi zmiňovali, že také nemají jistotu v gramatických časech.

Jednou bylo zmíněno, že absolvent měl problém s překladem času-hodin do anglického jazyka.

### 3. Odpovědi učitelů anglického jazyka střední školy pro neslyšící

Odpovědi učitelé (příklad):

*Domnívám se, že nejobtížnější je pro žáky produktivní činnost v podobě souvislého písemného projevu (tj. písemná práce). Obtíže některým činí zejména syntax anglického jazyka, tj. hlavně konstrukce věty a správné použití a umístění větných členů.*

#### **Tabulka – odpovědi učitelé angličtiny střední školy pro neslyšící**

Odpověď	Počet učitelů
produktivní činnost v podobě souvislého písemného projevu (tj. písemná práce)	3
syntax anglického jazyka – konstrukce věty a správné použití a umístění větných členů	3
nadúrovňové texty	2
větné členy	3
čtení s porozuměním	2
slovní zásoba	2
tvorba vět a souvětí – aktivní použití jazyka	2

Učitelé uvádějí, že žákům činí problémy zejména souvislý písemný projev, syntax anglického jazyka - konstrukce věty, tvorba složitých vět a souvětí, správné použití a umístění větných členů. S tímto souvisí i v odpovědích udávané aktivní používání jazyka. Dalším problémem je menší slovní zásoba.

Podle učitelů žákům také činí potíže nadúrovňové texty – čtení s porozuměním.



## **b) Analýza – hloubkové proniknutí do textu**

### Otázka č. 1

Co vám činí největší potíže v anglickém jazyce? Co je pro vás nejsložitější?

#### 1. Odpovědi neslyšících žáků střední školy

Žákům činí problémy různé gramatické časy, nejčastěji pak uváděli předpřítomný čas. Jednotlivé časy vytvořit dokážou, avšak už mají problémy tyto časy správně aplikovat do vět, nejsou si jisti, kdy který čas použít. Český jazyk ani znakový český jazyk tolik časů nemá, proto i pochopení či komparace s těmito jazyky je náročná.

Co se týče slovní zásoby, tak na tu byly rozporuplné reakce. Žáci zejména nižších ročníků prohlašovali, že s učením se slovní zásobou nemají nejmenší problémy, kdežto žáci maturitních ročníků viděli ve slovní zásobě nedostatky a to zejména z toho důvodu, že jedno české slovo má v angličtině mnoho ekvivalentů, proto je těžké určit, které slovo použít. Navíc anglický jazyk má spousty frázových sloves, které mění význam, pokud ke slovesu přidáme jinou příslovečnou částici.

Jako další věc, se kterou si ne všichni žáci byli jistí, bylo porozumění textu. Z rozhovorů bylo patrné, že se jedná o texty nadúrovňové, které obsahují pro ně neznámou slovní zásobu a které jim činí potíže.

Jediný žák uváděl problémy s aplikováním větných členů do vět.

Někteří žáci necítili větší problém při osvojování si anglického jazyka. Tito žáci to odůvodňovali tím, že anglický jazyk má přesně daná pravidla, podle kterých se musí řídit, a pokud se tyto pravidla naučí, tak je lze aplikovat na každou větu.

#### 2. Odpovědi neslyšících žáků absolventů střední školy

Absolventi zmiňovali, že také nemají jistotu v gramatických časech a v málo frekvencované slovní zásobě. Slovní zásoba, která je často používána, se lehce osvojuje, ale je nemožné si zapamatovat slovní zásobu, která je málo používána. Další věc zmiňovaná absolventy je čtení s porozuměním. Opět, absolventům činí problémy čtení textů se slovní zásobou, které nerozumí a také nemají konkrétní představu, o čem čtou, nebo jak správně daný text přeložit, protože jedno slovo v angličtině má několik významů. To znamená, že ve

větě jednotlivých slovům rozumí, ale mají problémy porozumění větě jako takové.

Jednou bylo zmíněno, že absolvent měl problém s překladem času-hodin do anglického jazyka.

### 3. Odpovědi učitelů anglického jazyka střední školy pro neslyšící

Učitelé uvádějí, že žákům činí problémy zejména aktivní používání jazyka a to složitější tvoření vět a souvětích a dále slovní zásoba, která je podobná, protože se žákům plete. Dále jsou to členy. Podle nich žákům také činí potíže nadúrovňové texty – čtení s porozuměním.

#### **c) Komparační analýza**

Porovnání výsledků předchozích analýz skupin respondentů (žáků, absolventů a učitelů) k otázce č. 1.

Co vám činí největší potíže v anglickém jazyce? Co je pro vás nejsložitější?

Z komparační analýza vyplývá, že většinu skutečností, které činí neslyšícím žákům potíže v anglickém jazyce, a to co je pro ně nejsložitější, uváděli velice podobné odpovědi skupiny neslyšících žáků a absolventů. Tyto skupiny se lišily podstatou problémů jen okrajově. V některých věcech se lišily odpovědi skupiny respondentů – učitelů anglického jazyka.

Žáci a absolventi uvádějí největší problémy se slovní zásobou a jejími projevy. To znamená zejména zapamatování slovní zásoby a její užití z hlediska významu slova. Učitelé vidí ve slovní zásobě u žáků problémy, ale nevidí to jako hlavní nedostatek.

Učitelé uvádějí jako nejzásadnější problém zejména souvislý písemný projev, syntax anglického jazyka - konstrukce věty, tvorba složitých vět a souvětí, správné použití a umístění větných členů a s tím související aktivní používání jazyka.

Aktivní používání jako takové se u žáků a absolventů jako problém nevyskytuje. Patrně jimi udávané problémy např. slovní zásoba, považují za závažnější. S neznalostí slovní zásoby může souviset i nemožnost aktivního používání jazyka.

Neslyšícím žákům činí dále potíže v anglickém jazyce používání větných členů, gramatických časů a některým žákům i slovní zásoba, která buď není frekventovaná nebo je nadúrovňová nebo pokud se jedná o slovo, které má více významů a s tím se váže i problém s porozuměním textu – pokud text obsahuje nadúrovňovou slovní zásobu nebo neznámou slovní zásobu, je náročné ho pochopit.